



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Joana Cristina Fonseca Santos

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

setembro 2012



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Joana Cristina Fonseca Santos

Mestrado em Educação Pré – escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Filomena de São José Bolota Velho

Coorientadora: Mestre Francisca Cardoso Fernandes da Silva Oliveira

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada, apresentado ao Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré – escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

setembro de 2012

Dedicatória

Aos meus pais e irmã,

E a uma resplandecente 

Fulcrais na minha formação como PESSOA.

Agradecimentos

*Aqueles que passam por nós,
não vão sós;
não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
Levam um pouco de nós.*
(Antoine de Saint – Exupéry)

Uma caminhada raramente se realiza a sós. Temos sempre a intervenção de alguém ou algo. Alguns destes elementos, por mais insignificantes que possam parecer, trouxeram alguma ínfima aprendizagem ao caminho a percorrer, e, por vezes, é com estas ínfimas mas “muitíssimo” gratificantes experiências que crescemos cada vez mais.

Ora, se isso acontece em qualquer caminhada, numa que durou anos e envolve a formação para a vida e para a futura prática profissional ainda mais. Assim, dedico esta etapa do meu percurso de vida aos realmente educadores e que de algum modo contribuíram para o meu crescimento:

- ❖ À Professora Doutora Filomena Velho, orientadora deste relatório, pelo apoio, orientação, preocupação e disponibilidade demonstrados.
- ❖ À Mestre Francisca Oliveira, coorientadora deste relatório, pelo apoio, orientação, preocupação e disponibilidade demonstrados.
- ❖ A todos os, oficialmente, educadores e professores do meu percurso académico, nomeadamente aqueles que sempre se mostraram disponíveis para apoiar e auxiliar neste crescimento, muito especialmente nos últimos cinco anos aquando da formação na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda.
- ❖ Às crianças com quem tive o prazer de trabalhar durante a Prática de Ensino Supervisionada, muito obrigada pelo vosso carinho, amizade e interesse em aprender.
- ❖ À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã ... e família, pilares na minha formação como pessoa.
- ❖ Aos amigos ... os de sempre e os restantes ... os pequenos e os grandes.
- ❖ Às pessoas que a cidade da Guarda me permitiu conhecer, especialmente às que fizeram parte da minha vida diariamente (quase 24 sobre 24 horas), tornando-se como mais uma família que me pôs de graus para crescer ainda mais, a vários níveis, e por me levar a conhecer outras realidades que nos fazem ver a vida com outros olhos.

A estes e a todos outros, obrigada pelos valores, experiências, aprendizagens e competências que me ajudaram a adquirir e a viver. OBRIGADA pelo carinho, especialmente pelos sorrisos...

Siglas e abreviaturas

AE – Apoio ao Estudo

AEC’S – Atividades de Enriquecimento Curricular

APEI – Associação Portuguesa de Educadores de Infância

Art.º – artigo

ATL – Atividades de Tempos Livres

BTT – Bicicleta Todo – o - Terreno

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

ESECD – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Dr.^a – Doutora

DEPE – Departamento de Educação Pré - escolar

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DVD – Disco Digital Versátil

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

Nº – número

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré - escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

s/d – sem data

Sr.^a – Senhora

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

VICEG – Via de Circulação Externa à Guarda

ÍNDICE

Introdução	13
CAPÍTULO I - Enquadramento Institucional – Organização e Administração escolar e Caraterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas.....	15
1. Caraterização do contexto local	16
2. Educação Pré – escolar.....	18
2.1. Meio envolvente ao jardim de infância de Alfarazes	18
2.2. Caraterização da Instituição	19
2.2.1. Organização do ambiente educativo.....	20
2.2.2. Caraterização do espaço da sala	24
2.3. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica da turma.....	27
2.3.1. Caraterização do grupo do Pré – escolar	27
2.3.2. Caraterização do grupo da sala dos 3 / 4 anos de idade	31
3. Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico	33
3.1. Meio envolvente à Escola Básica de Santa Zita.....	33
3.2. Caraterização da Instituição	34
3.2.1. Organização do ambiente educativo.....	35
3.2.2. Caraterização da sala de aula.....	38
3.3. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica da turma.....	39
3.3.1. Caraterização da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico	39
3.3.2. Caraterização dos alunos da turma B32	44
CAPÍTULO II - Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada	46
1. A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	47
2. Contexto institucional	51
3. Experiência da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré – escolar.....	51
4. Experiência da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	65
5. Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada no Pré – escolar e 1º CEB.....	77
CAPÍTULO III - <i>O desenho infantil como forma de expressão em educação pré-escolar</i>	79
Resumo.....	Erro! Marcador não definido.
Abstract	82
Introdução	83
I. Revisão da literatura.....	84
1. Evolução psicossocial e gráfica da criança na infância.....	84

2.	O desenho na Educação Pré-escolar.....	89
2.1.	Porque desenha a criança?.....	89
2.2.	Evolução do desenho infantil	90
2.2.1.	Perspetivas de Lowenfeld sobre o desenho infantil: os estádios	92
2.2.2.	Perspetivas de Luquet: as etapas do desenho infantil.....	94
2.2.3.	Perspetivas de Piaget (citado por Moreira, 1984): as etapas do desenho infantil	96
3.	A importância do desenho na Educação Pré-escolar.....	98
3.1.	Os desenhos das crianças: condições de produção.....	99
3.2.	O espaço do desenho no contexto de jardim de infância: as atividades educativas	99
II.	<i>Abordagem empírica</i>	101
1.	Descrição do estudo	101
2.	Objetivos do estudo.....	102
3.	Metodologia	102
4.	Instrumento	103
5.	Procedimento.....	104
6.	Caraterização da amostra	104
7.	Apresentação e análise de dados	104
7.1.	Apresentação de dados	104
7.2.	Análise dos dados obtidos	123
8.	Conclusões gerais e perspetivas futuras	129
	Conclusão final.....	131
	Bibliografia	133
	Anexos.....	137
	Apêndice	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – jardim de infância de Alfarazes	19
Figura 2 – Receção / Hall de entrada	21
Figura 3 – Sala Polivalente	21
Figura 4 – Refeitório	22
Figura 5 – Sala das educadoras	22
Figura 6 – Sala de informática / vídeo	22
Figura 7 – Espaço exterior (parte da frente da instituição)	23
Figura 8 – Espaço exterior (acesso direto à sala dos 3 / 4 anos de idade).....	23
Figura 9 – Sala de reuniões / atividades.....	23
Figura 10 – Espaço da sala - tapete.....	24
Figura 11 – Espaço da sala: cantinho da leitura.....	25
Figura 12 – Espaço da sala: cantinho da informática.....	25
Figura 13 – Espaço da sala: cantinho da casinha / trapalhadas.....	25
Figura 14 – Espaço da sala: cantinho da expressão plástica	26
Figura 15 – Espaço da sala: cantinho dos jogos.....	26
Figura 16 – Espaço da sala: cantinho das construções.....	26
Figura 17 – Espaço da sala: área de trabalho	27
Figura 18 – Escola Básica de Santa Zita.....	34
Figura 19 – Hall de entrada.....	36
Figura 20 – Salão Polivalente	37
Figura 21 – Biblioteca Virgílio Afonso	37
Figura 22 – Espaço exterior	38
Figura 23 – Sala de aula da turma B32	38

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Rotina diária do grupo	28
Tabela 2 – Carga horária semanal	36
Tabela 3 – Horário semanal da turma B32	40
Tabela 4 – Dados relativos ao nível de representação: formas básicas	105
Tabela 5 – Dados relativos ao nível de representação: cor.....	109
Tabela 6 – Dados relativos ao nível de representação: integração espacial	111
Tabela 7 – Dados relativos ao nível de exploração: cor	113
Tabela 8 – Dados relativos ao nível de exploração: dinâmica	115
Tabela 9 – Dados relativos ao nível de talento artístico: expressividade.	117
Tabela 10 – Dados relativos ao nível de talento artístico: preenchimento	119
Tabela 11 – Dados relativos ao nível de talento artístico: sensibilidade estética	121

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das crianças por género	29
Gráfico 2 – Distribuição das crianças conforme a idade	29
Gráfico 3 – Distribuição das crianças conforme o número de irmãos.....	30
Gráfico 4 – Distribuição do número de pais (pai e mãe) conforme as habilitações literárias	30
Gráfico 5 – Distribuição do número de pais (pai e mãe) conforme profissões	31
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos por género.....	41
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos conforme a idade	41
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos conforme o número de irmãos	42
Gráfico 9 – Distribuição do número de pais (pai e mãe) conforme as habilitações literárias	42
Gráfico 10 – Distribuição do número de pais (pai e mãe) conforme profissões	43
Gráfico 11 – Dados relativos ao nível de representação	123
Gráfico 12 – Dados relativos ao nível de exploração.....	124
Gráfico 13 – Dados relativos ao nível de talento artístico.....	124

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha biográfica da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 2 – Tabela de análise dos resultados

Anexo 3 – Tabelas dos níveis de avaliação dos elementos

Anexo 4 - Desenhos das crianças

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Tabela das concepções das crianças

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Estágio e Relatório I e II do Mestrado em Educação Pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda (ESECD).

Este relatório baseia-se no trabalho desenvolvido enquanto estagiária, no jardim de infância de Alfarazes (Pré – escolar) e na Escola Básica de Santa Zita (1º CEB). Nele iremos procurar refletir acerca dos conhecimentos adquiridos na PES, tendo em conta a realidade educativa onde realizámos o estágio, a cidade da Guarda. Esta experiência permitiu o contacto com experiências pedagógicas, com metodologias e técnicas a utilizar, com os comportamentos das crianças, e ainda com os efeitos gerais e particulares da ação educativa, pois *aprender a escutar cuidadosamente e a identificar pistas subtis nos professores experientes constitui uma competência importante para aqueles que estão a aprender a ensinar* (Arends, 1999, p. 536). Assim, para além das aprendizagens adquiridas com educadores / professores já experientes surge, também, a importância de poder aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, pois só com o contacto direto com a realidade educativa e a aquisição de experiência poderemos tornar-nos docentes cada vez mais profissionais. Assim, através destas experiências, poderemos *responder a necessidades resultantes da realidade, o qual contribuirá para um desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade das crianças incentivando-as para a sua formação como pessoas e futuros profissionais* (Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86 de 14 de outubro).

Fomos, assim, para a PES com expectativas elevadas e com o intuito/esperança de perceber de que forma poderíamos aplicar os conhecimentos adquiridos e compreender o processo de ensino / aprendizagem nestes níveis de ensino: Pré – escolar e 1º CEB. Contudo, sabemos que, desde já e pelo que tivemos oportunidade de observar e experienciar, ser professor não é uma tarefa nada fácil pois exige muito de cada um, tanto física como intelectualmente.

O relatório está organizado em três capítulos. No primeiro fazemos referência ao enquadramento institucional – organização e administração escolar e à caracterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas. No segundo capítulo descrevemos o processo de prática de ensino propriamente dita, descrevendo e refletindo sobre as experiências vividas ao longo da PES (estágio no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico). Por fim, o terceiro e último capítulo diz respeito a um estudo sobre o tema “O desenho infantil como forma de expressão em educação pré – escolar” onde aprofundamos o nosso

conhecimento acerca da temática e onde são apresentados e contextualizados os resultados obtidos no estudo realizado.

Com esta experiência, pretendemos responder às expectativas criadas sendo um momento insubstituível (uma vez que passar pelo estágio é uma mais valia para aprender um vasto conjunto de conhecimentos teóricos mas principalmente práticos para o futuro como profissional de educação), e enriquecedor no sentido de transmitir novas perspectivas e orientações sobre a prática docente. Para nos tornarmos docentes competentes *é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas* (Arends, 1999, p.19).

CAPÍTULO I

Enquadramento Institucional – Organização e Administração escolar e Caraterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas

O conhecimento do enquadramento institucional – organização e administração escolar e da caraterização socioeconómica e psicopedagógica da turma são a base de planeamento para o processo de ensino e aprendizagem servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. Recolher um vasto conjunto de informações é fundamental para criar o fio condutor das aprendizagens destinadas a um determinado grupo.

Assim, neste capítulo situo o contexto em que se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, enquadrando as instituições na comunidade e descrevendo os estabelecimentos educativos; bem como elaboro a caraterização socioeconómica e psicopedagógica das turmas.

1. Caraterização do contexto local¹

Recuando a tempos muito antigos encontramos a cidade da Guarda, que completou em 2009, 811 anos da sua existência. As condições que a cidade apresenta não são as mais propícias à instalação de uma comunidade humana, todavia alguns elementos, ainda hoje presentes, permitem-nos observar a presença humana em épocas remotas como o final do Neolítico, como demonstra a Anta de Pêra do Moço e os machados de Pedra Polida. É ainda de salientar vestígios da Idade do Bronze e do Ferro, em sítios com uma defensabilidade natural, dominando vastos vales, como por exemplo, os castros do Tintinolho e do Jarmelo.

A história da Guarda tem início na época medieval, com os alvares da nacionalidade portuguesa, tendo sido fundada a 27 de novembro de 1199, com o Foral de D. Sancho I, com o propósito de funcionar como centro administrativo de comércio, organização e defesa da fronteira da Beira contra os reinos do centro da Península Ibérica, atual Espanha.

A cidade da Guarda é hoje a capital de distrito da Guarda (Mapa 1), localizada na província da Beira Alta, confinante com os concelhos de Celorico da Beira, Pinhel, Sabugal, Manteigas, Belmonte e Covilhã. Com uma área de oito quilómetros, a população é de vinte e cinco mil quinhentos e vinte residentes (dados do Censo de 2001), distribuídos por três freguesias: a da Sé, a de S. Vicente e a de S. Miguel. Trata-se de um concelho de dimensão média, composto por 55 freguesias, entre elas 52 rurais e 3 urbanas, compreendendo três bacias hidrográficas: Mondego, Côa e Zêzere.



Mapa 1 – Distrito da Guarda

Fonte: http://mapas.owje.com/5948_guarda-district-map-portugal.html. Pesquisado a 13 de Junho de 2012 às 15h.

¹ Fonte: <http://www.mun-guarda.pt/>. Pesquisado a 13 de Junho de 2012 às 15h.

Situa-se no último esporão Norte da Serra da Estrela, tendo de altitude 1053 metros (na Torre de Menagem do Castelo), fazendo desta a cidade mais alta de Portugal.

É conhecida como a cidade dos 5 F's - farta, forte, fria, fiel e formosa, por motivos naturalmente bem adaptados:

- **Farta**, devido à riqueza do vale do Mondego;
- **Forte**, devido à torre do castelo, às muralhas e à posição geográfica que demonstram a sua força;
- **Fria**, devido ao clima tipicamente montanhoso, sendo considerada uma das cidades mais frias de Portugal;
- **Fiel**, porque Álvaro Gil Cabral (Alcaide – Mor do Castelo da Guarda) recusou entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela, durante a crise de 1383-1385;
- **Formosa**, pela sua beleza natural.

É ainda de salientar que toda a cidade está rodeada de monumentos arquitetónicos, na sua maioria situados no centro histórico, que embelezam toda a cidade.

Situada na Praça Luís de Camões, também conhecida por Praça Velha, encontramos o “coração da cidade”, isto é, a Sé Catedral, símbolo de nobreza e religiosidade, mandada construir por D. Fernando, depois de ter mandado demolir a velha catedral, que se situava extra - muros, exposta aos perigos das guerras com Castela.

A Igreja da Misericórdia é a obra barroca mais importante da Guarda. Foi construída no século XVIII e situa-se no Largo João de Almeida, fora das muralhas que rodeiam o centro histórico da população.

A Igreja de S. Vicente situada na Rua de São Vicente é do século XVIII e foi mandada construir, sobre os restos de um antigo templo medieval, pelo Bispo Jerónimo Rogado de Carvalhal e Silva, bispo de Guarda entre 1772 e 1797.

Existem ainda muralhas, torres e portas, entre elas, a Porta da Erva, Porta do Rei, Porta Falsa, Torre dos Ferreiros e a Torre de Menagem, construídas entre finais do século XII e princípios do século XIII.

2. Educação Pré – escolar

Apresentamos de seguida o enquadramento institucional – organização e administração escolar e a caracterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo de jardim de infância onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada no que concerne ao ensino Pré – escolar.

2.1. Meio envolvente ao jardim de infância de Alfarazes ²

As escolas, tal como outras instituições, têm histórias e culturas que consistem em valores, crenças e expectativas que se desenvolveram e cresceram ao longo do tempo (Arends, 1999, p. 452).

O jardim de infância de Alfarazes está, desde 2006, integrado no Bairro de Nossa Senhora dos Remédios. Pouco resta da antiga paisagem agrícola, que se estendia desde a Escola Secundária da Sé, ultrapassando o espaço envolvente da ermida de Nossa Senhora dos Remédios.

A mudança de política no pós 25 de Abril, o movimento migratório das aldeias e até da própria cidade, a prosperidade e a procura de melhor qualidade de vida, levou a que a estrutura espacial fosse alterada, pela necessidade de alargamento do espaço habitacional na cidade da Guarda.

Inicialmente, o espaço rural (com predominância de pequenas parcelas para cultivo de produtos hortícolas e exploração pecuária) e o descampado foram sendo ocupados por usuários que construíram habitação horizontal com espaços verdes. Mais recentemente houve a proliferação da construção vertical, facto que contribui para a construção de infraestruturas e o aparecimento de equipamentos, surgindo assim um bairro com características urbanas.

A par dos espaços de lazer e gastronomia, foram aparecendo outros estabelecimentos comerciais, pequenas e médias empresas e alguns serviços públicos, com especial destaque para as Piscinas Municipais, a superfície comercial da rede de supermercados Intermarché, tão procurados pela população urbana e arredores. Este facto e a construção da Via de Circulação Externa à Guarda (VICEG) e os seus acessos às aldeias circundantes e às auto estradas (A23 e A25) fazem deste lugar um dos bairros mais movimentados da cidade. Presentemente o nível sócio cultural da população deste bairro pode considerar-se de nível médio elevado.

² Fonte: documentos internos da instituição acolhedora (da Prática de Ensino Supervisionada).

Dos estabelecimentos de ensino que servem a população, apenas o jardim de infância está integrado no Bairro da Sr.^a dos Remédios, (tendo tido a sua criação inicial em Alfarazes). A Escola Básica 1 (EB1) continua situada em Alfarazes.

Embora haja um desequilíbrio económico e sócio cultural e o divórcio das raízes do passado no presente, entre a Sr.^a dos Remédios e Alfarazes, ainda se realiza a festa em honra de Nossa Sr.^a dos Remédios no início de setembro tradicionalmente organizada pela população de Alfarazes, bem como a missa dominical que continua a ser celebrada na capela da Sr.^a dos Remédios.

A Associação Desportiva e Cultural de Alfarazes tem procurado envolver e cativar a população com eventos desportivos de cariz regional e nacional de forma a criar um elo cultural que envolva a diversidade de valores, atitudes e comportamentos. Disso são exemplo as provas de Motocross, Bicicleta Todo – o - Terreno (BTT), atletismo, entre outras.

O aumento populacional constante e a facilidade de acessos tornaram o Bairro da Sr.^a dos Remédios num bairro dinâmico, outrora adormecido.

2.2. Caraterização da Instituição



Figura 1 – jardim de infância de Alfarazes

Fonte: Fonte própria.

O jardim de infância de Alfarazes (figura 1) situa-se no Bairro de Nossa Senhora dos Remédios na freguesia da Sé – Guarda. Este funciona num edifício construído de raiz pela Câmara Municipal da Guarda em 2006, em parceria com a Associação “O Castelo”.

2.2.1. Organização do ambiente educativo³

O jardim de infância de Alfarazes é uma instituição da rede pública do Ministério da Educação e faz parte do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.

Este jardim de infância tem capacidade para 60/70 crianças, funcionando atualmente com a sala dos 3/4 anos, a sala dos 4/5 anos e dos 5/6 anos de idade. Com um total neste ano letivo, de 60 crianças. Para dar resposta à necessidade das famílias a instituição está aberta desde as 7h45 às 18h15, tanto em tempo letivo como nas interrupções, assim como, no período de férias do pessoal docente e não docente do jardim de infância.

Quanto aos *recursos humanos* o quadro da instituição é composto por quatro Educadoras de Infância, três auxiliares de Ação Educativa, quatro Animadoras Sócio – Culturais, uma cozinheira e duas ajudantes de cozinha.

A equipa que exerce funções durante o tempo letivo na sala é formada por uma educadora e uma auxiliar. A instituição acolhe estagiárias da ESECD do Mestrado em Educação Pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, três dias por semana, ao longo de um semestre letivo, e estagiárias da ESECD da Licenciatura em Educação Básica, um dia por semana, ao longo de um mês e também estagiárias do Curso Profissional de Auxiliares de Ação Educativa do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) durante dois a três meses.

Relativamente à *gestão do tempo*, ao longo do dia as atividades desenrolam-se numa sequência que determina uma ‘rotina’ sendo esta educativa porque é intencionalmente negociada e planeada pelo educador com as crianças. As crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.

As crianças são recebidas na CAF (Componente de Apoio à Família) pelas animadoras a partir das 7h45. Entram para a sala de atividades pelas 9h15 até às 11h30. Nas duas horas de interrupção do almoço as crianças dos 3/4 anos de idade descansam e as crianças dos 4, 5 e 6 anos de idade realizam atividades livres no exterior e na sala polivalente. Por volta das 14h as crianças retomam as atividades na sua sala até às 16h. Existem ainda duas atividades que fazem parte da rotina semanal da instituição que são a natação à segunda – feira das 9h30 às 11h e a Expressão Motora às terças - feiras das 10h15 às 11h15.

No que concerne ao *espaço da instituição* no primeiro andar funciona a creche da Associação “O Castelo”.

O jardim de infância de Alfarazes ocupa a totalidade do rés – do – chão e parte da cave. O rés – do – chão é constituído por espaço interior e exterior e está organizado da seguinte forma: espaço interior – hall de entrada, receção, casa de banho para deficientes, sala

³ Fonte: documentos internos da instituição acolhedora (da Prática de Ensino Supervisionada).

polivalente, gabinete e casa de banho das educadoras, salas de atividade (sala dos 3/4 anos, dos 4/5 anos e dos 5/6 anos de idade), sala de recursos e multimédia bem como cozinha e refeitório; espaço exterior – um espaço na frente da instituição com equipamento de diversão para as crianças, um espaço na parte superior pertencente à creche que pode ser utilizado pelas crianças do jardim de infância e ainda outro de acesso direto à sala dos 3 anos de idade. Na parte da cave encontra-se a sala de reuniões / salão polivalente utilizado para a atividade de Expressão Motora e ainda duas arrecadações, uma para materiais de desgaste e pedagógico e outra para material e equipamento de limpeza.

Tendo em conta os espaços mencionados, cada um tem as seguintes funções:

✓ **Receção / Hall de entrada** (figura 2): é um espaço que funciona como local de receção das crianças. Este espaço serve também como local para afixar informações relevantes sobre a instituição e informações dirigidas aos pais; local de arrumação das mochilas das crianças em cabides individuais, entre outros.



Figura 2 – Receção / Hall de entrada

Fonte: Fonte própria.

✓ **Sala Polivalente** (figura3): é o espaço onde as crianças se reúnem no início do dia e onde ocorrem as atividades que envolvem todo o jardim de infância.

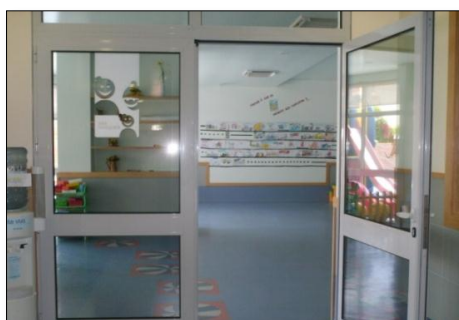


Figura 3 – Sala Polivalente

Fonte: Fonte própria.

✓ **Cozinha e refeitório** (figura 4): dá resposta às exigências e necessidades da Componente de Apoio à Família. Contudo, o refeitório é demasiado pequeno e apertado para o número de crianças.



Figura 4 – Refeitório

Fonte: Fonte própria.

✓ **Sala das educadoras** (figura 5): é destinada ao pessoal docente e onde se encontra o arquivo administrativo do jardim de infância.



Figura 5 – Sala das educadoras

Fonte: Fonte própria.

✓ **Salas de atividade:** estas respeitam as normas previstas pelo Ministério da Educação relativamente às suas dimensões, com boa luminosidade e insonorização. E o espaço onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas.

✓ **Sala de informática/ vídeo** (figura 6): destina-se a atividades que envolvem a utilização de material de multimédia (televisão, leitor de DVD, entre outros). E também o local onde as crianças dos 3/4 anos de idade descansam depois de almoço.

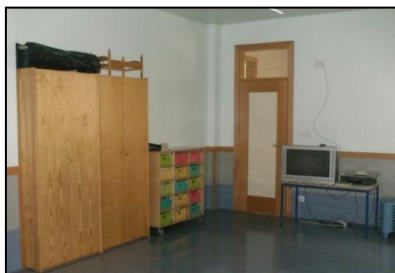


Figura 6 – Sala de informática / vídeo

Fonte: Fonte própria.

✓ **Espaço exterior:** é um espaço, na parte da frente da instituição, (figura 7) utilizado por todas as crianças do jardim de infância e está delimitado por muros. O espaço tem áreas delimitadas. Uma é em areia, outra em que o restante pavimento é cimento. Possui, também, equipamento de diversão para as crianças – baloiços, escorregas, etc.



Figura 7 – Espaço exterior (parte da frente da instituição)

Fonte: Fonte própria.

Tem ainda um espaço de acesso direto à sala dos 3 / 4 anos de idade (figura 8) onde existe algum espaço livre e outro onde há equipamento lúdico – escorregas, casinha, entre outros.



Figura 8 – Espaço exterior (acesso direto à sala dos 3 / 4 anos de idade)

Fonte: Fonte própria.

✓ **Cave:** na parte da cave encontra-se a sala de reuniões / atividades (figura 9) utilizado para a atividade de Expressão Motora e ainda duas arrecadações, uma para materiais de desgaste e pedagógico e outra para material e equipamento de limpeza.



Figura 9 – Sala de reuniões / atividades

Fonte: Fonte própria.

2.2.2. Caraterização do espaço da sala

A sala é, antes de mais nada, e sobretudo na escola infantil, um ambiente de vida (...) A sala de uma escola infantil não pode ser, nunca um espaço fechado em si mesmo (Zabalza, 1998, p. 132).

Dentro do jardim de infância, o espaço mais privilegiado pelas crianças e o mais importante é a sala, pois é lá que acontece tudo: a aprendizagem, o contacto entre crianças/crianças e entre crianças/educador, onde se expõe as dificuldades, onde crescemos enfim, onde ocorre o ato educativo. É também na sala que as crianças aprendem e onde interagem adultos e crianças. De acordo com Alarcão e Tavares (2005, p. 140),

para bem desempenhar a seu papel (ao professor) exige-se-lhe que seja genuíno, que tenha opiniões positivas a respeito de si próprio e dos outros, que seja empático, ele próprio também um aluno, capaz de criar bom clima, de ir ao encontro das necessidades dos outros de descarregar o excedente de energias, de libertar tensões, de ajudar os outros a aprender.

A sala onde tivemos oportunidade de estagiar é constituída por diversos **espaços** destinados a diferentes tarefas, sendo estes:

✓ **Tapete** (figura 10): este espaço é constituído por diversas almofadas, o comboio das presenças e o quadro do tempo (que se encontra relativamente perto). Este é o local onde geralmente as crianças cantam os bons dias, marcam as presenças e o quadro do tempo e, também onde ocorre o diálogo acerca de diversos assuntos partindo deste para inúmeras atividades. Neste espaço podem estar todas as crianças em simultâneo.



Figura 10 – Espaço da sala - tapete

Fonte: Fonte própria.

✓ **Cantinho da leitura** (figura 11): este espaço é composto por uma estante com diversos livros todos ordenados de forma a estarem sempre arrumados. Neste espaço existe,

também, diversas almofadas. Neste espaço apenas podem estar quatro crianças em simultâneo.



Figura 11 – Espaço da sala: cantinho da leitura

Fonte: Fonte própria.

✓ **Cantinho da informática** (figura 12): Nesta área existe um computador com jogos interativos, colunas e uma impressora. Neste espaço apenas podem estar duas crianças em simultâneo.



Figura 12 – Espaço da sala: cantinho da informática

Fonte: Fonte própria.

✓ **Cantinho da casinha/ trapalhadas** (figura 13): nesta área podemos observar um armário que tem loiça, um fogão, uma mesa redonda com um cesto decorativo (com frutos), e que à sua volta tem quatro cadeiras, uma cadeira de bebé, uma tábua de passar a ferro e um ferro. Bem como uma cama com um boneco, um guarda-vestidos e um espelho. Neste espaço apenas podem estar quatro crianças em simultâneo.



Figura 13 – Espaço da sala: cantinho da casinha / trapalhadas

Fonte: Fonte própria.

✓ **Cantinho da Expressão Plástica** (figura 14): nesta área existe um armário que possibilita guardar todo o tipo de material necessário num jardim de infância para a realização de pinturas, desenhos, cortes, recortes. Neste espaço podem estar todas as crianças em simultâneo.



Figura 14 – Espaço da sala: cantinho da expressão plástica

Fonte: Fonte própria.

✓ **Cantinho dos jogos** (figura 15): este sítio é constituído por um armário, onde estão os jogos devidamente organizados por tipo de jogo, para que as crianças saibam arrumá-los no local correto. Existe ainda um armário com gavetas que contém material de construções. Neste espaço podem estar todas as crianças em simultâneo.



Figura 15 – Espaço da sala: cantinho dos jogos

Fonte: Fonte própria.

✓ **Cantinho das construções** (figura 16): este cantinho é constituído por um tapete com um percurso delimitado, uma estante de ferramentas, diversas caixas com animais e materiais de construção (*leggos*), e também dois carros. Neste espaço apenas podem estar cinco crianças em simultâneo.



Figura 16 – Espaço da sala: cantinho das construções

Fonte: Fonte própria.

✓ **Área de trabalho** (figura 17): esta é constituída por diversas mesas onde as crianças se sentam cada uma no seu lugar e desenvolvem as atividades propostas.



Figura 17 – Espaço da sala: área de trabalho

Fonte: Fonte própria.

2.3. Caracterização socioeconómica e psicopedagógica da turma

Começai por conhecer os vossos alunos pois de certeza que não os conheceis
(Mialaret, 1981, p. 133).

A Prática de Ensino Supervisionada foi efetuada em contexto de Pré – escolar, sendo que iremos efetuar uma análise pormenorizada do grupo referindo o âmbito socioeconómico e psicopedagógico.

2.3.1. Caracterização do grupo do Pré – escolar⁴

O grupo de crianças do jardim de infância de Alfarazes é um grupo constituído por quinze crianças, nove do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade, o que revela ser um grupo homogéneo relativamente a este parâmetro. Não existe nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Relativamente à rotina diária uma vez estabelecida e integrada, a ‘rotina’ poderá tornar-se flexível, não deixando, no entanto, de ser uma estrutura consistente que permite uma sequência previsível e estável. Contudo, apesar de existirem alguns pontos de referência para toda a instituição apresentamos de seguida uma tabela da rotina da sala onde estivemos a estagiar, uma vez que alguns fatores diferem das outras salas devido à idade das crianças e ao espaço da instituição. Tendo em conta o referido, apresento a tabela da rotina diária⁵ destas crianças (tabela 1):

⁴ Esta síntese foi elaborada com base nas fichas biográficas de cada criança preenchidas pelos Encarregados de Educação, bem como em dados recolhidos em inquéritos que lhe foram entregues no início do ano letivo e ainda, na análise dos dados individuais referentes a cada criança, incluídos no seu Processo Individual.

⁵ Elaborada com base na observação feita ao longo da PES.

Tabela 1 – Rotina diária do grupo

Rotina Diária					
<i>Horas</i>	<i>Atividades</i>	<i>Forma de grupo</i>	<i>Contexto</i>	<i>Iniciativa</i>	<i>Local</i>
7h45	Acolhimento	Grande Grupo	Livre	Animadoras	Sala Polivalente
9h15	Atividade livre	Grande Grupo	Livre	Crianças	Área dos jogos
9h50	Higiene	Grande Grupo	Orientada	Educadora e auxiliar	Casa de banho
10h00	Lanche	Grande Grupo	Orientada	Educadora e auxiliar	Sala de atividades
10h10	Acolhimento	Grande grupo	Orientada	Educadora	Sala de atividades (tapete)
10h20	Atividades	Pequeno/grande grupo	Orientada	Educadora	Sala de atividades
11h20	Higiene	Grande Grupo	Orientada	Educadora e auxiliar	Casa de banho
11h30	Almoço	Grande grupo	Orientada	Animadoras da Componente de Apoio à Família	Refeitório
12h	Visualização de um filme/ descanso	Grande grupo	Orientada	Animadoras da Componente de Apoio à Família	Sala de informática/ vídeo
14h	Atividade livre	Grande grupo	Livre	Educadora	Cantinhos da sala
14h15	Atividades	Pequeno/ grande grupo	Orientada	Educadora	Sala de atividades
15h20	Higiene	Grande grupo	Orientada	Educadora e auxiliar	Casa de banho
15h30	Lanche	Grande Grupo	Orientada	Animadoras da Componente de Apoio à Família	Refeitório
16h	Atividade livre	Grande grupo	Livre	Animadoras da Componente de Apoio à Família	Sala Polivalente

Fonte: Fonte própria.

Como se pode observar na tabela 1, a rotina do grupo de crianças é uma rotina com momentos de atividades orientadas, atividades de livre escolha e atividades de higiene e alimentação. Por outro lado, podemos referir que em todos os momentos, as crianças são apoiadas por adultos, com funções diversas.

Após a análise de todas as fichas biográficas⁶ realizamos o tratamento dos dados obtidos e caracterizamos o grupo. Esta caracterização incide fundamentalmente em quatro aspetos mais significativos e que podem influenciar as situações de aprendizagem: o enquadramento sócio – económico e cultural; a aquisição de aprendizagens anteriores; os problemas de inserção ou de relações intra – turma; identificação de centros de interesse, entre outros fatores que permitirão um melhor conhecimento do grupo e consequentemente uma melhor intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em conta o referido:

- ❖ O grupo da sala dos 3 / 4 anos de idade é constituído por 15 crianças, 9 do género feminino e 6 do género masculino, como ilustra o gráfico 1⁷.

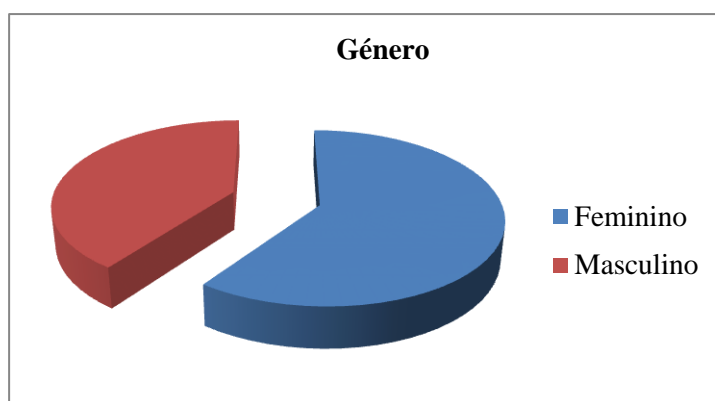


Gráfico 1 – Distribuição das crianças por género

Como se pode verificar pela observação do *gráfico 1*, o género feminino é predominante em relação ao género masculino, mas sem diferenças significativas.

- ❖ No que concerne à caracterização do agregado familiar do grupo, o gráfico 2⁸ ilustra a distribuição das crianças de acordo com a idade.



Gráfico 2 – Distribuição das crianças conforme a idade

⁶ Fonte: documentos cedidos pela instituição acolhedora (da Prática de Ensino Supervisionada).

⁷ Dados retirados a partir de documentos cedidos pela instituição acolhedora da PES.

⁸ Dados retirados a partir de documentos cedidos pela instituição acolhedora da PES.

Da análise do *gráfico 2*, verifica-se que quase a totalidade do grupo de crianças tem 3 anos de idade, havendo apenas uma criança com 4 anos de idade.

- No que se refere ao agregado familiar, o gráfico 3⁹ ilustra o número de irmãos de cada criança do grupo.



Gráfico 3 – Distribuição das crianças conforme o número de irmãos

A observação do *gráfico 3* permite-nos verificar que quanto ao número de irmãos, a maioria das crianças não tem nenhum irmão (8 crianças) e as restantes têm apenas um irmão (6 crianças). Sendo que não temos os dados de uma criança relativos a este parâmetro.

- Relativamente à caracterização académica dos pais, o gráfico 4¹⁰ ilustra as habilitações literárias dos pais (pai e mãe) das crianças.

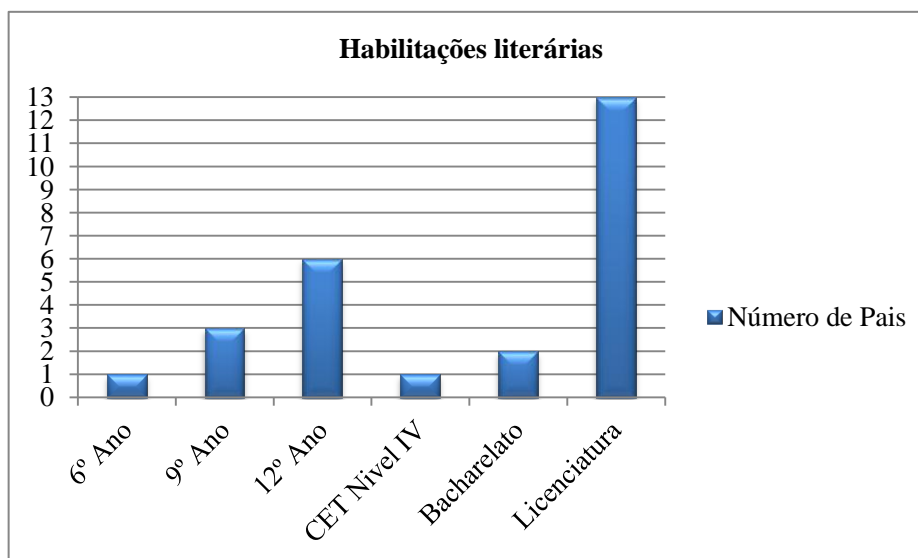


Gráfico 4 – Distribuição do número de pais (pai e mãe) conforme as habilitações literárias

⁹ Idem.

¹⁰ Dados retirados a partir de documentos cedidos pela instituição acolhedora da PES.

Da análise do *gráfico 4*, em termos profissionais, o grupo de famílias situa-se num nível médio alto, uma vez que a maioria dos pais possui a licenciatura e o bacharelato (15 pais) e alguns o 12º ano de escolaridade e o bacharelato (7 pais) havendo apenas um com o 6º ano e três com o 9º ano de escolaridade. Há ainda duas crianças, que não têm dados das habilitações literárias do pai; e uma criança que não tem dados relativos a este parâmetro.

- No que concerne à ocupação profissional dos pais (pai e mãe), o gráfico 5¹¹ ilustra as profissões dos pais.

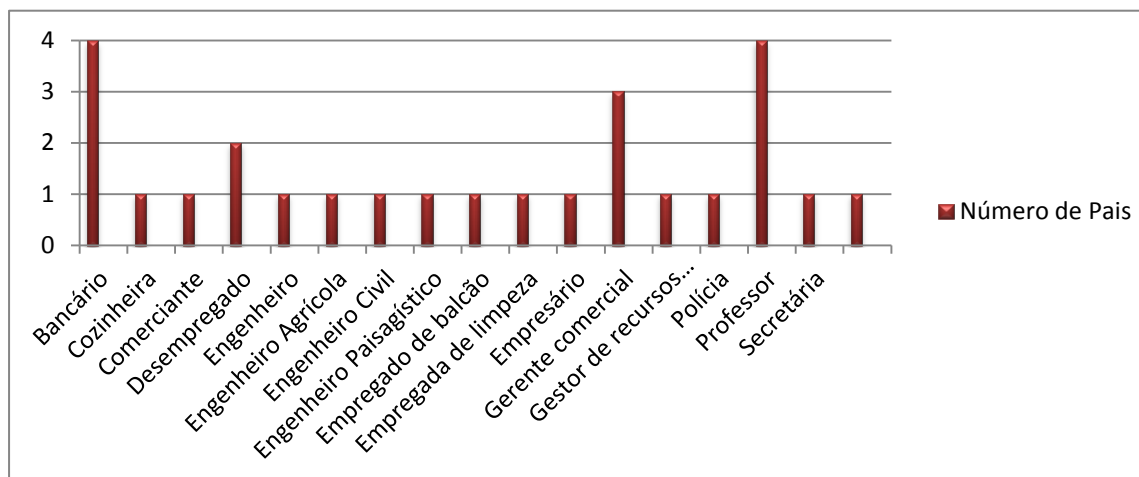


Gráfico 5 – Distribuição do número de pais (pai e mãe) conforme profissões

A observação do *gráfico 5* permite-nos verificar que as profissões dos pais (pai e mãe) variam bastante, sendo que predominam o número de bancários (4 pais), professores (4 pais) e gerentes comerciais (3 pais). Há, ainda, dois pais desempregados e nas restantes profissões existe apenas um pai a exercê-la. Há ainda uma criança, que não tem dados das habilitações literárias do pai; e uma criança que não tem dados relativos a este parâmetro.

2.3.2. Caraterização do grupo da sala dos 3 / 4 anos de idade

Para caraterizar o grupo tivemos em conta a observação direta realizada no estágio e as áreas descritas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*, designadamente:

▪ Área da Formação Pessoal e Social

Quase todas as crianças têm noção dos valores implícitos a esta área, na medida em que conseguem de forma civilizada conviver com outras crianças, tendo plena consciência do respeito e dos diversos comportamentos que se devem ter nas mais diversas situações. De

¹¹ Idem.

referir, ainda, que apenas duas crianças têm uma certa dificuldade em conviver com as restantes, uma vez que tendem a agredi-las em diversas situações quer em atividades livres ou orientadas. Por este motivo nota-se, por parte do grupo, em geral, alguma cautela em relação a essas duas crianças pois tendem a destabilizar nas mais diversas situações. Relativamente às opiniões e ideias das crianças são, de um modo geral, ouvidas, respeitadas e aceites por todos.

- **Área da Expressão Motora (motricidade)**

No que diz respeito à motricidade de um modo geral todas as crianças já adquiriram as competências da motricidade grossa, ou seja, todas as crianças conseguem saltar, correr, andar e movimentar-se sem a ajuda de um adulto. Apenas de destacar uma criança que ainda apresenta algumas dificuldades a saltar, correr e pular quando realiza atividade física nas aulas de Expressão Motora.

Relativamente à motricidade fina, algumas das crianças ainda não adquiriram todas as competências necessárias. Este facto é notório no recorte e na pintura, o que é natural de atendermos ao nível etário das crianças e como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré – escolar, a motricidade *implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, recorrendo a materiais e instrumentos específicos* (OCEPE, 1997, p. 61). Relativamente à escrita do nome apenas algumas crianças o conseguem fazer observando-se alguma dificuldade nas restantes crianças.

- **Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Oral)**

Ao nível da linguagem quase todas as crianças articulam bem as palavras. Apenas de referir o caso de duas crianças que ainda apresentam bastantes dificuldades nesta área. Quanto a uma das crianças, apesar de apresentar dificuldades expressa-se muito bem recorrendo a expressões faciais e gestos para se fazer compreender.

- **Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática)**

Na área da matemática quase todas as crianças conhecem os números até 5 e reconhecem-nos nas mais diversas atividades e jogos que realizam ao longo do dia. De destacar algumas crianças que contam e conhecem os números até 20, sabendo-os representar se lhes for solicitado.

- **Área do Conhecimento do Mundo**

Quase todas as crianças têm uma pequena noção sobre o “mundo” que as rodeia. De um modo geral são curiosas e questionam o adulto sobre diversas situações que surgem não só no

meio escolar mas também no seu meio familiar. Esse conhecimento por parte da criança é mais notável em situações de contagem de histórias e introdução de novas temáticas, em que elas vão buscar situações da sua vida e a adaptam à situação que se está a abordar.

▪ **Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Plástica)**

Na área da Expressão Plástica quase todas as crianças apresentam dificuldades em se expressar através desta área.

De referir que se lhes for pedido que realizem um desenho como registo de uma atividade, de um modo geral quase todas as crianças apresentam dificuldades em representar a figura humana, tendo este tipo de atividades de ser orientada quase sempre por um adulto. De destacar algumas crianças que se encontram num nível mais desenvolvido nesta área uma vez que, conseguem realizar trabalhos bastante originais e se lhes é pedida alguma imagem em específico, essa imagem consegue de um modo geral ser facilmente identificável através do desenho.

❖ Em síntese, podemos referir que o grupo, de modo geral, apesar de incluir crianças oriundas de meios socioculturais e económicos diversificados, é recetivo apresentando comportamentos que se revelam desafiadores para as atividades a realizar ao longo do ano letivo.

3. Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

Apresentamos de seguida o enquadramento institucional – organização e administração escolar da escola onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada no que concerne ao ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

3.1. Meio envolvente à Escola Básica de Santa Zita¹²

Em tempos, o meio que hoje abrange a escola de Santa Zita foi um dos primeiros bairros “novos” da cidade da Guarda. Este foi um bairro que cresceu em volta do velhinho bairro de S. João ou Bairro dos Polícias. Sendo, que os acessos fáceis de que hoje dispomos, não passavam de velhos carreiros.

¹² Fonte: documentos internos da instituição acolhedora (da Prática de Ensino Supervisionada).

Este era um bairro em que todos se conheciam e eram amigos. Realizavam diversas festas onde todos participavam com entusiasmo, sendo momentos de partilha e extrema amizade, cantavam-se as janeiras, faziam-se piqueniques e fazia-se a fogueira de S. João. À volta do bairro havia, também, quintais, giestais, barreiras (denominados barrocos).

Por volta de 1956, iniciava-se a Casa da Obra de Santa Zita, situada na rua Pedro Álvares Cabral. Estabelece-se, então, um bom relacionamento desta com a comunidade, uma vez que os alunos do bairro participavam nas festas da referida Instituição.

A escola fica situada perto do centro da cidade, apresentando-se como uma zona maioritariamente residencial e com prestações de serviços a nível comercial. Está localizada numa zona calma da cidade, onde é possível andar calmamente pelos passeios, devido ao trânsito só ser intenso na hora da entrada e saída dos alunos da escola. A maior parte dos alunos é oriundo de diversos bairros da cidade, assim como de algumas aldeias e quintas próximas.

O meio envolvente à escola de Santa Zita é, assim, bastante agradável e acolhedor, uma vez em termos de regionalização *o planeamento e reorganização de rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efetiva, com definição das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários* (Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº46/86 de 14 de outubro).

3.2. Caraterização da Instituição



Figura 18 – Escola Básica de Santa Zita

Fonte: http://www.eb1-sta-zita.rcts.pt/eb1_santa_zita/index.htm. Pesquisado a 20 de junho de 2012 às 16h.

A Escola Básica de Santa Zita (figura 18) situa-se na Rua Pedro Álvares Cabral, na cidade da Guarda.

Inicialmente era chamada de Escola de Nossa Senhora de Fátima, possuindo, inclusive, uma imagem desta mesma Santa, que ainda hoje permanece no edifício. Mais tarde passou a ser

chamada de Escola de Santa Zita por se encontrar junto à casa da Obra de Santa Zita (Obra de Solidariedade Social).

Esta escola encontra-se em funcionamento desde o ano letivo 1971/72.

3.2.1. Organização do ambiente educativo¹³

A Escola Básica de Santa Zita é uma instituição de rede pública do Ministério da Educação e faz parte do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.

Esta escola tem capacidade para 200 alunos, funcionando atualmente com sete salas, desde o 1º ano ao 4º ano de escolaridade.

A instituição encontra-se encerrada no período de férias, mas para dar resposta às necessidades das famílias, os alunos têm oportunidade de continuar a frequentar o ATL de Santa Zita, que está situado ao lado da escola.

Quanto aos *recursos humanos* o quadro da instituição é composto por oito professores, quatro professores da equipa de ensino especial, um professor do apoio educativo, professores das AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular) e oito auxiliares de ação educativa.

A equipa que exerce funções durante o tempo letivo na sala é formada por uma professora titular e, quando necessário, professores de apoio educativo. Ainda numa sala independente funciona um apoio especializado dado por um professor da equipa de ensino especial. Esta conta, ainda, com estagiárias da ESECD dos mestrados: Mestrado em Educação Pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, três dias por semana, ao longo de um semestre letivo.

Relativamente à *gestão do tempo*, ao longo da semana as atividades desenrolam-se numa sequência definida no início do ano letivo pelo agrupamento.

Os alunos são recebidos pelas auxiliares de ação educativa a partir das 8h30. Entram para a sala de aula as 9h até as 12h (sendo que existe um intervalo da manhã das 10h30m às 10h50). Nas duas horas de almoço, a maioria dos alunos vai para o ATL de Santa Zita, os restantes vão para casa. Às 14h os alunos retomam as aulas até as 16h (sendo que existe um intervalo da tarde das 15h às 15h10m).

Existem ainda atividades extracurriculares que funcionam depois das 16h, distribuídas pelos dias da semana. À terça-feira os alunos assinalados pela docente têm apoio ao estudo. Tendo em conta o referido, apresento a tabela da carga horária destes alunos (tabela 2):

¹³ Fonte: documentos internos da instituição acolhedora (da Prática de Ensino Supervisionada).

Tabela 2 – Carga horária semanal

Área Curricular	Nº de horas
<i>Língua portuguesa</i>	<i>6h30m</i>
<i>Matemática</i>	<i>6h</i>
<i>Estudo do meio</i>	<i>5h</i>
<i>Área das expressões</i>	<i>5h</i>
<i>Apoio ao estudo</i>	<i>2h</i>

Fonte: Fonte própria

No que concerne ao *espaço da instituição* o edifício escolar é constituído por três pisos: o rés – do – chão, 1º piso e 2º piso.

O rés – do – chão é constituído por espaço interior e exterior e está organizado da seguinte forma: espaço interior – hall de entrada, casa de banho (meninos), salão polivalente, biblioteca “Virgílio Afonso” e unidade de multideficiência; espaço exterior – um espaço na frente da instituição com equipamento de diversão para os alunos, bem como um vasto espaço da qual os alunos podem usufruir livremente.

O 1º piso é constituído por uma casa de banho de adultos, quatro salas de aula, uma sala de professores, sala de apoio educativo e gabinete da coordenadora.

O 2º piso é constituído por quatro salas de aula, uma sala de professores, sala de fotocópias/telefone, uma casa de banho para adultos e uma casa de banho (meninas).

No espaço exterior, verificámos que a segurança da escola é feita através de gradeamentos. Esta é uma área grande e, na sua maioria, térrea, com um campo de futebol, um espaço para a prática de basquetebol, uma caixa de areia, espaço para jogos tradicionais e dois espaços lúdicos.

A escola não tem cantina, sala de estudo, nem sala de informática (na biblioteca existe um espaço multimédia).

Tendo em conta os espaços mencionados, exponho, de seguida, as suas funções:

✓ **Hall de entrada** (figura 19): é um espaço que funciona como local de receção dos alunos. Este espaço serve também como: local para afixar informações relevantes sobre a instituição e informações dirigidas aos pais e aos alunos, entre outros.



Figura 19 – Hall de entrada

Fonte: Fonte própria.

✓ **Salão Polivalente** (figura 20): é o espaço onde os alunos desenvolvem as atividades de Expressão Físico – Motora bem como onde decorrem as comemorações de épocas festivas do ano, como por exemplo a festa de natal.



Figura 20 – Salão Polivalente

Fonte: Fonte própria.

✓ **Biblioteca Virgílio Afonso** (figura 21): A biblioteca, da Escola de Santa Zita, possui ótimas condições. Esta encontra-se organizada por diversos espaços: espaços destinados à leitura, outro destinado a publicações periódicas (revistas, jornais...), alguns jogos didáticos e um espaço reservado aos audiovisuais.

Na biblioteca desenvolvem-se as mais variadas atividades, como: leitura; requisição, consulta e entrega de livros; visionamento de vídeos; atividades relacionadas com as TIC; jogos educativos e expressão dramática. Os livros que se encontram à disposição nesta biblioteca, na sua maioria, são livros infanto-juvenis, podendo também encontrar-se livros de história, enciclopédias, dicionários e livros temáticos. A biblioteca está, também, muito bem equipada a nível informático, pois contém dez computadores, duas televisões, dois vídeos e uma aparelhagem. Este espaço equivale a uma sala de informática, visto que aqui os alunos dispõem de todo o material necessário para elaboração de trabalhos, podendo utilizar, sempre que necessário, a Internet.



Figura 21 – Biblioteca Virgílio Afonso

Fonte: Fonte própria.

✓ **Espaço exterior** (figura 22): é na parte da frente da instituição e um espaço utilizado por todos os alunos da escola que está delimitado por gradeamentos. O espaço tem uma grande área térrea e um espaço lúdico.

A escola, do 1º ciclo do Ensino Básico, de Santa Zita está, assim, muito bem equipada com diversos espaços que permitem aos alunos desenvolverem-se aos mais variados níveis.



Figura 22 – Espaço exterior

Fonte: Fonte própria.

3.2.2. Caraterização da sala de aula

A sala de aula (figura 23) onde tivemos oportunidade de estagiar localiza-se no piso 2 da escola, sendo esta a sala número 7. É uma sala bem dimensionada e organizada, sendo o espaço adequado ao número de alunos existentes nesta turma (17 alunos).



Figura 23 – Sala de aula da turma B32

Fonte: Fonte própria.

Esta é bastante iluminada, uma vez que tem três janelas. No que diz respeito aos equipamentos encontra-se bem apetrechada com diversos materiais como por exemplo, material didático, material informático, manuais escolares, livros, entre outros.

Quanto à organização, as mesas dos alunos encontram-se distribuídas por quatro filas, todas direcionadas para o quadro. A mesa da docente encontra-se junto ao quadro. Os alunos estão sentados individualmente, na sua maioria, sendo que a sua disposição é móvel, dependendo do comportamento dos mesmos.

Relativamente aos placares existentes na sala de aula encontram-se afixados alguns cartazes informativos relacionados com os conteúdos dados nas diversas áreas disciplinares e ainda, trabalhos de todos os alunos, aumentando assim a sua autoconfiança, a vontade de aperfeiçoar e o orgulho por verem os seus trabalhos expostos.

O aquecimento da sala é feito com aquecedores, que funcionam através de caldeira, proporcionando, nos dias de mais frio, um ambiente quente e acolhedor, favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois tal como refere Ramiro Marques, *um ambiente de aprendizagem (...) é um qualquer conjunto de recursos humanos e materiais que promova a aprendizagem. Um ambiente de aprendizagem que promova o crescimento em direção a um maior potencial do indivíduo ou do grupo pode ser chamado um ambiente Educativo* (Marques, 1993, p. 31).

Ao nível dos materiais a sala dispõe de armários que permitem arrumar adequadamente os mesmos. Esta organização permite desenvolver nos alunos a independência, a autonomia, adquirindo o conceito de tempo e espaço para uma aprendizagem significativa e eficaz.

3.3. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica da turma

Começai por conhecer os vossos alunos pois de certeza que não os conheceis (Mialaret, 1981, p. 133).

A Prática de Ensino Supervisionada foi efetuada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Iremos efetuar uma análise pormenorizada da turma referindo o âmbito socioeconómico e psicopedagógico.

3.3.1. Caraterização da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico¹⁴

A Turma B32 do 1º Ciclo do Ensino Básico é constituída por 17 alunos, com uma média de idade entre os cinco e sete anos.

No geral, os alunos pertencem a um meio familiar de nível sócio – económico médio, sendo que os Pais/Encarregados de Educação trabalham em setores variados.

Todos os alunos da turma frequentaram a educação Pré – escolar, à exceção de um aluno de etnia cigana.

¹⁴ Esta síntese foi elaborada com base nas fichas biográficas de cada aluno preenchidas pelos Encarregados de Educação, bem como em dados recolhidos em inquéritos que lhe foram entregues no início do ano letivo e ainda, na análise dos dados individuais referentes a cada aluno, incluídos no seu Processo Individual.

A maioria dos alunos almoça na instituição particular Santa Zita que se situa ao lado da escola. Os alunos frequentam, também, o ATL da referida instituição, fora do período escolar diário e durante as interrupções letivas, onde se desenvolvem atividades de animação e socialização com as crianças. Este programa, através de um acordo estabelecido com os Encarregados de Educação e a direção da instituição, presta igualmente apoio à escola e aos alunos, quando um professor das AEC falta.

Relativamente ao horário da turma apresentamos de seguida uma tabela com o horário da turma onde estivemos a estagiar, uma vez que alguns fatores diferem das outras salas devido ao ano de escolaridade dos alunos e ao espaço da instituição. Tendo em conta o referido, apresentamos a tabela do horário¹⁵ destes alunos (tabela 3):

Tabela 3 – Horário semanal da turma B32

TEMPOS	<i>Segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Quinta</i>	<i>Sexta</i>
9h – 9h45	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
9h45– 10h30	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h-12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
14h-15h	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15h-16	Expressões Artísticas (Musical)	Expressões Artísticas (Plástica)	Expressão Físico - Motora	Expressões Artísticas (Dramática)	Expressões Artísticas (Plástica)
16h10-16-55	-----	AE	_____	_____	_____
17h05-17-50	-----	AE	_____	_____	_____

Fonte: Fonte própria.

¹⁵ Elaborada com base na observação feita ao longo da PES.

Depois de analisadas todas as fichas biográficas¹⁶ (*anexo I*) realizámos o tratamento dos dados obtidos e caracterizamos o grupo. Esta caracterização incide fundamentalmente em quatro aspetos mais significativos e que podem influenciar as situações de aprendizagem: o enquadramento sócio – económico e cultural; a aquisição de aprendizagens anteriores; os problemas de inserção ou de relações intra – turma; identificação de centros de interesse, entre outros fatores que permitirão uma melhor intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em conta o referido:

- ❖ A turma B32 é constituída por 17 alunos, 9 do género feminino e 8 do género masculino, como ilustra o gráfico 6¹⁷.

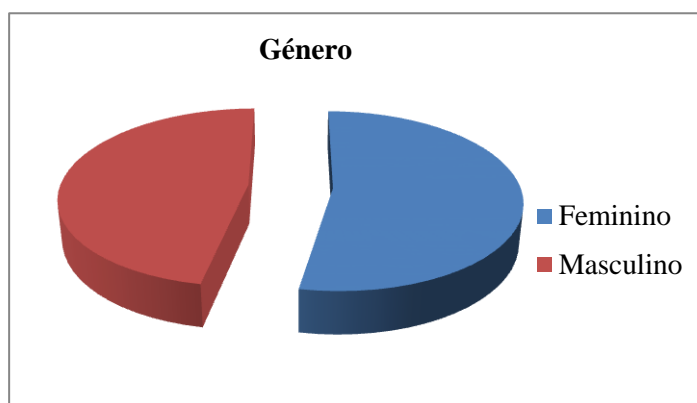


Gráfico 6 – Distribuição dos alunos por género

Como se pode verificar pela observação do *gráfico 6*, o género feminino é predominante em relação ao género masculino, mas sem diferença significativa.

- No que concerne à caracterização do agregado familiar do grupo, o gráfico 7¹⁸ ilustra a distribuição dos alunos conforme a idade.

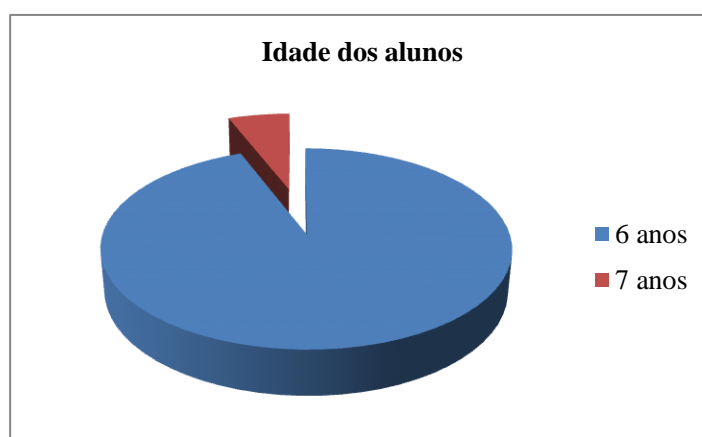


Gráfico 7 – Distribuição dos alunos conforme a idade

¹⁶ Fonte: documentos cedidos pela instituição acolhedora (da Prática de Ensino Supervisionada).

¹⁷ Dados retirados a partir de documentos cedidos pela instituição acolhedora da PES.

¹⁸ Idem.

Da análise ao *gráfico 7*, verifica-se que quase todos os alunos têm seis anos de idade, havendo apenas um aluno com sete anos.

- No que se refere ao agregado familiar, o gráfico 8¹⁹ ilustra o número de irmãos de cada aluno da turma.

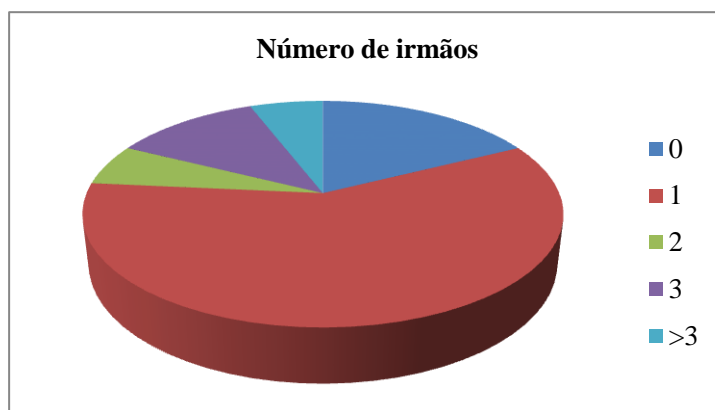


Gráfico 8 – Distribuição dos alunos conforme o número de irmãos

A observação do *gráfico 8* permite-nos verificar que a maioria dos alunos tem apenas um irmão e grande parte não tem nenhum irmão. Outra parte tem três irmãos e uma minoria tem apenas dois irmãos e mais de três irmãos.

- Relativamente à caracterização académica dos pais, o gráfico 9²⁰ ilustra as habilitações literárias dos pais (pai e mãe) das crianças.

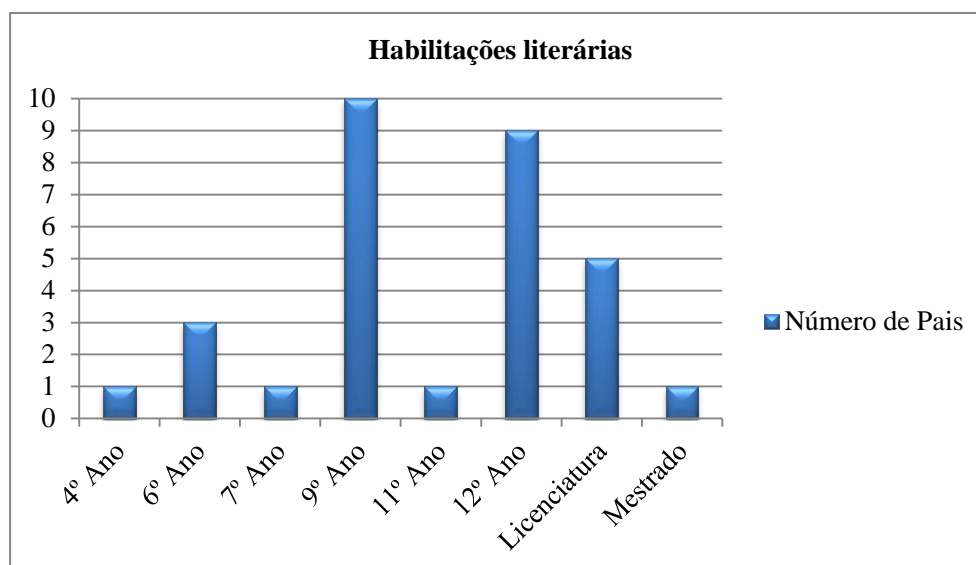


Gráfico 9 – Distribuição do número de pais (pai e mãe) conforme as habilitações literárias

¹⁹ Dados retirados a partir de documentos cedidos pela instituição acolhedora da PES.

²⁰ Idem.

Da análise do *gráfico 9*, em termos profissionais, o grupo de famílias situa-se num nível médio baixo, uma vez que a maioria dos pais possui o 4º, 6º, 7º e 9º ano de escolaridade (15 pais) e alguns o 11º e 12º ano de escolaridade (10 pais) sendo apenas cinco licenciados e um com mestrado. Há um aluno cujos pais estão separados, não havendo dados relativos às habilitações literárias do pai; e um outro aluno que, por ter entrado na escola recentemente, não realizou o preenchimento da ficha biográfica, tendo apenas a informação de que o aluno é de etnia cigana.

- No que concerne à ocupação profissional dos pais (pai e mãe), o gráfico 10 ²¹ ilustra as profissões dos pais.

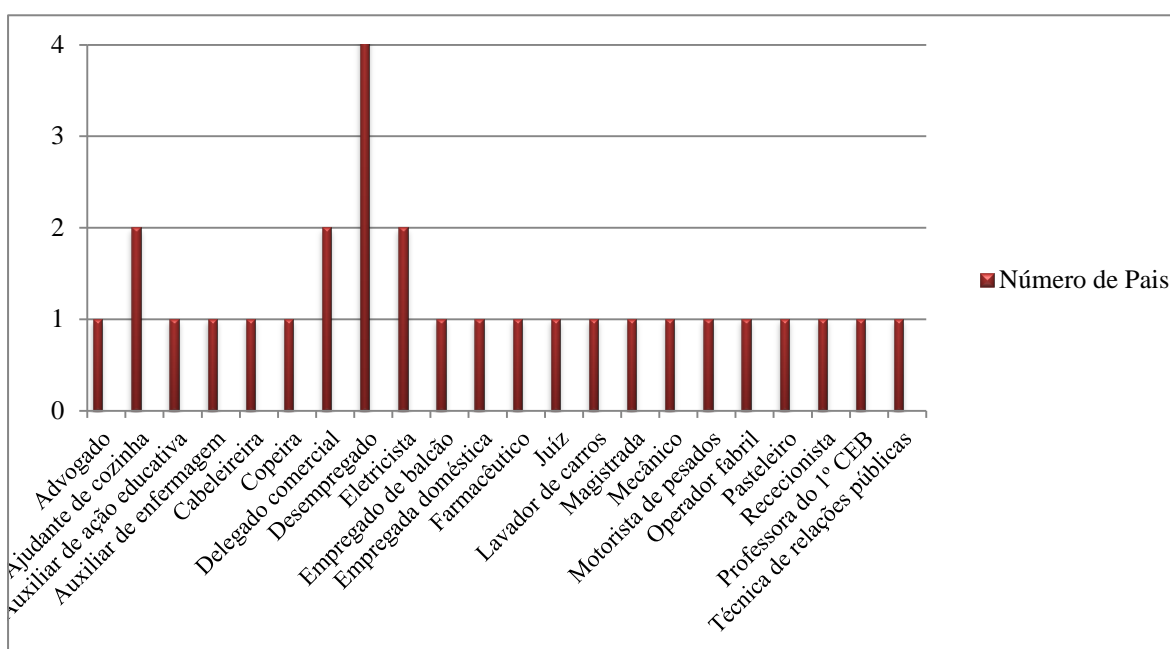


Gráfico 10 – Distribuição do número de pais (pai e mãe) conforme profissões

A observação do *gráfico 10* permite-nos verificar que as profissões dos pais (pai e mãe) variam bastante, predominando o número de desempregados (cinco pais). Nas outras profissões há pelo menos dois pais a exercê-la. Uma vez que nas restantes, existe apenas um pai a exercê-la. Ainda há dois alunos cujos pais estão separados, não havendo dados relativos à profissão do pai; outro aluno não referiu a profissão do pai; e um outro aluno que, por ter entrado na escola recentemente, não realizou o preenchimento da ficha biográfica.

²¹ Dados retirados a partir de documentos cedidos pela instituição acolhedora da PES.

3.3.2. Caraterização dos alunos da turma B32

Para caraterizar a turma tivemos em conta a observação direta realizada no estágio e algumas das áreas descritas na *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*, nomeadamente:

- **Área da Formação Pessoal e Social** (área facultativa, contudo, transversal a todas as outras). Quase todos os alunos têm noção dos valores implícitos a esta área, na medida em que conseguem de forma civilizada conviver com os colegas, tendo plena consciência do respeito e dos diversos comportamentos que se devem ter nas mais diversas situações. De referir, ainda, que apenas um aluno tem por vezes certas dificuldades em conviver com os restantes colegas, uma vez que tende a ter comportamentos agressivos. Relativamente às opiniões e ideias dos alunos são, de um modo geral, ouvidas, respeitadas e aceites por todos.

- **Língua Portuguesa (Comunicação Oral)**

Ao nível da linguagem quase todos os alunos articulam bem as palavras. Apenas de referir o caso de um aluno que apresenta bastantes dificuldades nesta área. Em contrapartida, existe uma aluna que se destaca, pois tem grande facilidade em se expressar recorrendo a expressões faciais e gestos para se fazer compreender, bem como a utilização de vocabulário avançado para a idade.

- **Matemática**

Na área da matemática, na sua maioria, os alunos têm facilidade em compreender e resolver os exercícios, bem como demonstram bastante entusiasmo e motivação para a aprendizagem da mesma.

- **Estudo do Meio**

Quase todos os alunos têm uma noção dos elementos do mundo que os rodeia. De um modo geral, os alunos são curiosos e, quando estamos a abordar conteúdos desta área, questionam sobre as mais diversas situações que surgem não só no meio escolar mas também no seu meio familiar. Este conhecimento por parte dos alunos é mais notável quando estamos no tempo destinado ao estudo do meio, mas também, é significativo, em situações de contagem e recontagem de histórias em que os alunos vão buscar situações da sua vida e a adaptam à situação que se está a abordar.

- **Expressão e Educação Físico – Motora (motricidade)**

Quanto à motricidade, de um modo geral, todos os alunos já adquiriram as competências da motricidade grossa, ou seja, todos conseguem saltar, correr, andar e movimentar-se. Contudo, quando se trata de exercícios orientados, por exemplo correr e passar uma bola, os alunos ainda tem algumas dificuldades em coordenar dois movimentos e seguir orientações. Por vezes, agem como se estivessem a ‘correr’ no intervalo (o que para eles é a forma correta de executar o exercício) e não seguem as indicações técnicas que lhes são dadas. Relativamente à motricidade fina, grande parte dos alunos já adquiriram as competências necessárias. Contudo, notam-se ainda algumas lacunas ao nível do recorte e da pintura.

Relativamente à escrita, no geral, os alunos já adquiriram as competências básicas para uma boa iniciação à escrita, pois na sua maioria ‘agarrar’ num lápis e escrever já é uma tarefa habitual e que desenvolvem com a maior das naturalidades.

- **Expressão e Educação Plástica**

Na área da Expressão Plástica ainda há alguns alunos que têm dificuldades em se expressar através desta área. De referir que se lhes for solicitado que realizem um desenho como registo de uma atividade, de um modo geral quase todos os alunos apresentam dificuldades em gerir o espaço da folha, bem como pintar o desenho dentro dos limites. Contudo, alguns dos alunos encontram-se num nível mais desenvolvido nesta área uma vez que conseguem realizar trabalhos bastante originais. No entanto, e pelo que tivemos oportunidade de observar e experienciar os alunos têm vindo a progredir e evoluir nesta área.

- Em síntese, a turma é heterogénea ao nível da autonomia e ritmo durante a realização de trabalhos, do raciocínio e cálculo mental, da manifestação e mobilização de conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola, no desempenho da leitura e da escrita. Existem alunos que refletem desde o início problemas constantes ao nível da compreensão, do raciocínio e memorização tendo como consequência grandes dificuldades em atingir o desempenho satisfatório nas áreas curriculares disciplinares.

Logo, relativamente à turma B32, podemos inferir que apesar da heterogeneidade, e de incluir alunos oriundos de meios socioculturais e económicos diversificados, o grupo é recetivo apresentando comportamentos que se revelam desafiadores para as atividades a realizar ao longo do ano letivo.

CAPÍTULO II

Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada é uma componente fulcral no processo de formação de educadores / professores, pois é a aplicação na prática do que se foi aprendendo ao longo de todo o percurso académico. Assim, neste capítulo descrevo algumas experiências vividas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Antes de elaborar uma avaliação reflexiva sobre a Prática de Ensino Supervisionada vivenciada, é essencial referir a importância do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e o decreto – lei nº 43/ 2007 no qual se insere.

O recente regulamento legal determinado pelo Decreto – lei nº 43/ 2007 de 22 de fevereiro, define uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, passando a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Atendendo a que se tornou condição necessária para a prática docente, a habilitação profissional, o presente decreto veio definir as condições necessárias para a sua obtenção.

Com este decreto – lei, a habilitação para a docência *passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência*. Atualmente, a melhoria de qualidade do ensino e o acompanhamento dos alunos por um período mais alargado de tempo, constitui uma prioridade política.

O já mencionado decreto – lei vem, por conseguinte, determinar a habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário (2007), cooperado pelo Decreto – lei nº 74/2006 de 24 de Março, contendo normas para a sua aquisição: regras de ingresso, estruturas curriculares, acreditação e avaliação, com base no art.º 26 do já citado Decreto – lei nº 74/2006. Assim, foi autorizado o ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade do Ensino no Pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, à escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda, tendo contribuído para a formação dos professores, e consequentemente melhoria da qualidade do ensino e das escolas. Este ciclo de estudos, inserido no processo de Bolonha, demonstra o esforço que tem sido feito de forma a valorizar-se a qualidade e o estatuto da carreira dos docentes.

De acordo com Pinto (2011, p.15), *a Prática Pedagógica é uma parte do currículo muito importante na formação dos futuros professores porque permite a experiência e aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da formação académica*. O contacto direto com a educação Pré – escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico a partir da experiência que realizámos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, induziu-nos a realizar uma reflexão que decorre da consciencialização sobre a especificidade de cada um destes níveis de educação e ensino. Assim, procuraremos refletir sobre os aspetos

organizacionais e pedagógicos que envolvem cada etapa, para que o processo educativo das crianças / alunos possa ser uma oportunidade de sucesso.

Enquadrar a prática profissional implica que o educador / professor tenha a capacidade de observar, com o intuito reflexivo, o ambiente de aprendizagem considerando o contexto institucional – organização e administração escolar (enquadramento da instituição na comunidade e descrição do estabelecimento educativo, em aspetos como: o espaço sala de aula, a organização da rotina e a organização do material). Deve, também, ser capaz de observar a dinâmica educativa elaborando a caracterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo/turma (evidenciando as interações criança / criança e a relação professor / aluno).

Assim a **observação** é um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objecto que se tem em consideração (Postic, 1979, p. 17), assumindo um papel imprescindível no processo educativo. Quer no Pré – escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico as duas primeiras semanas da PES passámos por um período de observações, pois só através da observação é que conseguimos recolher um vasto conjunto de informações que nos serão bastante úteis para criar o fio condutor das aprendizagens destinadas a um determinado grupo de crianças / alunos. Observar cada criança, em particular, e o grupo, no geral, para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades bem como recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são rotinas fundamentais para compreender melhor as características das crianças e apropriar o processo educativo às suas necessidades.

Como futura educadora/ professora consideramos que o conhecimento da criança e da sua evolução ao nível das aprendizagens constitui um fator fundamental que permite perceber o que ela já sabe e a partir daí alargar os seus interesses e desenvolver as suas capacidades. A observação constitui, portanto, a base de planeamento para o processo de ensino e aprendizagem servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (OCEPE, 1997).

O grande objetivo do educador / professor, segundo Dottrens (1974), não é só simplesmente a transmissão de conhecimentos e saber (a transmissão de informações), é dar ferramentas às crianças para uma vida escolar e pessoal (torná-los autónomos e competentes para agir na sociedade). Para tal é essencial que todo o processo de ensino e aprendizagem seja delineado tendo em conta o grupo – as crianças. A **planificação** deve, assim, refletir este aspeto e daí a sua importância para o processo de preparação das tarefas / aulas. Antes de começarmos a planificar as atividades, quer no Pré – escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, tivemos em consideração os seguintes itens: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar, pois é importante ter em mente os objetivos/ competências que tencionamos alcançar (tanto para a criança / aluno como para o educador / professor), os conteúdos e conceitos que pretendemos

abordar, as estratégias/ atividades que queremos desenvolver e, por fim, de que forma é que vamos avaliar a sua execução. Neste sentido, este conjunto de itens remete-nos para questões como: Porquê planificar? e Qual a importância de planificar?

A planificação é a determinação prévia dos objetivos a alcançar e os meios utilizados para os atingir. Desta forma, planificamos porque sentimos a necessidade de estruturar previamente o que queremos transmitir e de que forma o podemos fazer, ou seja, há uma indispensabilidade de organizar antecipadamente estratégias que *propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos* (Zabalza, 1998, p. 163). Este exercício de estruturação *pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender* (Zabalza, 1998, p. 164).

Ao elaborar uma planificação devemos ter em consideração: os pré – requisitos, isto é, as competências da criança / aluno, tanto individualmente como em grupo, de tipo cognitivo, afetivo e motor que estão relacionados direta ou indiretamente com a educação escolar e são entendidas como necessárias à estruturação do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à planificação propriamente dita, tanto no Pré – escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa primeira fase, seleccionámos os conteúdos e conceitos a abordar, depois de seleccionados organizámo-los segundo uma sequência lógica e coerente, partindo sempre do simples para o complexo, e do próximo para o distante; numa segunda fase definimos os objetivos que permitissem ao educado uma organização cuidada e estruturada do ensino, de modo a perceber, a cada momento, que aspetos do desenvolvimento já foram adquiridos e quais os aspetos que vêm a seguir, e facilitassem à criança / aluno o sentido do que aprende e ajudá-lo a controlar as suas aquisições; numa terceira fase escolhemos as estratégias que dizem respeito à forma como a atividade vai ser desenvolvida (por exemplo: diálogos, lições, leitura), às formas de organização do trabalho (individual, pequeno grupo, grande grupo, etc.), nos espaços (dentro e fora da sala de aula, fora da escola, etc.), nos recursos e materiais necessários. Depois de escolhida a estratégia seleccionámos as atividades pois estas constituem o elo de ligação entre a teoria e prática; numa quarta e última fase surge a avaliação que nos conduz a como observar, analisar e registar os resultados obtidos pelas crianças / alunos, pois só avaliando é que temos a percepção se o objetivo foi ou não alcançado.

Este conjunto de fases de como estruturar uma planificação tem, assim, implícitas: a fase de conhecimento da realidade, a fase de preparação, a fase de desenvolvimento e a fase de

aperfeiçoamento, pois só seguindo esta sequência de organização conseguimos elaborar uma planificação estruturada e aplicável.

Relativamente à *avaliação / reflexão* é uma atividade que, quer no Pré – escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, permite regular a aprendizagem, partindo de informações obtidas ao longo do tempo, e que tem como objetivo o aperfeiçoamento da prática educativa. Ou seja, através da avaliação/ reflexão conseguimos perceber se as crianças / alunos adquiriram e compreenderam um determinado conteúdo e através desta perceção aperfeiçoar as estratégias para obter resultados cada vez mais satisfatórios. E é neste sentido que consideramos importante refletir sobre a nossa prática pedagógica.

A avaliação é um conceito que possui mais do que um sentido, dependendo do que se pretende avaliar. Não existe, assim, uma adequada ou inadequada maneira de avaliar, uma vez que esta depende do que se pretende e das circunstâncias que pretendemos analisar. No Pré – escolar, ao longo da PES, avaliámos os conhecimentos das crianças principalmente através de registos (como o desenho e a pintura) bem como de jogos. Já no 1º Ciclo do Ensino Básico, fizemo-lo através de fichas formativas, jogos de consolidação e fichas de avaliação sumativa.

Uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência educativa, quer no Pré – escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, configuram-se como uma abordagem mais confiável e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Segundo a *Organização Curricular e Programas* (2006), a finalidade da educação básica é a de organizar um conjunto de experiências a partir das quais os alunos aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais. O projeto de avaliação em educação básica procurou, portanto, dotar os educadores / professores de conhecimentos sobre procedimentos de observação, registo e avaliação, quer dos processos quer dos efeitos. Logo, um uso correto destes processos permite ao educador / professor ter uma visão clara acerca do funcionamento do grupo / turma.

O presente capítulo: *Descrição da Prática de Ensino Supervisionada* apresenta, de forma pormenorizada, a experiência referente à prática de ensino supervisionada no Pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que se refere a planificações, tarefas, métodos utilizados, bem como aos materiais e técnicas utilizadas no decurso dos mesmos.

2. Contexto institucional

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada numa Instituição de educação Pré – escolar (jardim de infância de Alfarazes) e uma Instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico (Escola Básica de Santa Zita), na cidade da Guarda.

No jardim de infância de Alfarazes, o estágio decorreu de 28 de fevereiro a 16 de junho de 2011, onde efetuámos doze regências realizadas às 3ª, 4ª e 5ª feiras, num grupo de 15 crianças da sala de 3 / 4 anos de idade.

A PES do 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu na Escola Básica de Santa Zita, de outubro a fevereiro com dezanove regências, num grupo de 17 alunos do 1º Ano do Ensino Básico.

A Prática de Ensino Supervisionada é uma fase essencial para a prática profissional, tendo assim um papel fundamental, uma vez que para além de ser uma experiência única e imprescindível na formação de educadores / professores, serve de base a um futuro educador / professor que se pretende reflexivo, empreendedor, investigador e interventivo (Pinto, 2011).

3. Experiência da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré – escolar

A educação Pré – escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo, em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário (OCEPE, 1997, p. 17).

De acordo com o exposto, o educador deve ter sensibilidade e sobretudo, conhecimento para educar e não simplesmente transmitir conhecimento à criança. O educador deve ensinar, mas sem limitar o prazer de aprender da criança e a sua necessidade de participação nesta mesma aprendizagem (Pinto, 2011).

Após o período de observação, que permitiu recolher um vasto conjunto de informações úteis para criar um fio condutor das aprendizagens destinadas a este grupo, quando iniciámos a nossa intervenção propriamente dita, procurámos utilizar uma metodologia que consistisse fundamentalmente em detetar os conhecimentos prévios das crianças, nas diferentes áreas da educação Pré – escolar. Para tal, quando introduzíamos algum conteúdo, elaborávamos o levantamento do conhecimento das crianças, sendo possível verificar as concepções que estes tinham no âmbito dos conteúdos a serem trabalhados, para partindo destes estruturar a abordagem ao conteúdo. Assim, as atividades propostas foram realizadas com o objetivo de

descobrir os conceitos científicos, valorizando os pontos fortes do grupo e ultrapassando, em cooperação, as dificuldades que iam surgindo. Nas tarefas desenvolvidas, procurámos, também, uma interação entre a aprendizagem, o lúdico e o conhecimento. Recorrendo à utilização de exemplos do quotidiano durante as atividades possibilitando a participação direta das crianças, que aceitaram e valorizaram mais as aprendizagens, uma vez que decorriam das suas vivências.

Atendendo a isto, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procurámos explorar atividades diversificadas utilizando um vasto conjunto de materiais. E tendo em conta as áreas de conteúdo preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – escolar (1997), nomeadamente a **Área de Expressão e Comunicação**: *Domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical, Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Domínio da Matemática*; e a **Área de Conhecimento do Mundo**.

De acordo com as OCEPE (1997, p. 57),

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos .

Relativamente à Expressão Motora, neste jardim de infância as crianças usufruíam de uma aula semanal deslocando-se um professor da área à instituição. No entanto, apesar de as crianças já terem estas aulas específicas, desenvolvemos outras atividades que envolviam as aquisições relacionadas com o desenvolvimento motor, nomeadamente no dia da criança planificámos diversos jogos onde existia uma diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo, como saltar, deslizar, rodopiar, entre outras. Uma vez que *a exploração de diferentes formas de movimento permite (...) tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal* (OCEPE, 1997, p. 58).

No que concerne à Expressão Dramática, procurámos, quase sempre, integrá-la a partir de uma história ou no decorrer da aprendizagem de uma canção, com o intuito de a criança ser capaz de se expressar de forma real, utilizando o seu próprio corpo e as emoções sentidas ao escutar um determinado texto. Planificámos, também nesta área, jogos de consolidação de conteúdos da área do Conhecimento do Mundo: por exemplo, os animais da quinta, onde pretendíamos que as crianças fossem capazes de mimar o animal visualizado na figura. Ainda, tendo em conta esta área, solicitámos às crianças a dramatização de histórias através da utilização de fantoches. A expressão dramática é, assim, *um meio de descoberta de si e do*

outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais (OCEPE, 1997, p. 59). Por isso, procurámos que as crianças tivessem oportunidade de interagir com o outro (tanto os colegas como outros objetos), tendo a perceção das suas reações e da sua capacidade de expressar acontecimentos e vivências.

No domínio da Expressão Plástica, o objetivo era principalmente desenvolver a motricidade fina, uma vez que *a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, recorrendo a materiais e instrumentos específicos* (OCEPE, 1997, p. 61). E por isso, trabalhámos bastante o recorte (por exemplo, na construção dos animais), o picotar (em todos ou quase todos os animais construídos), a pintura (através do registo de histórias, pinturas para trabalhos de épocas festivas, pintura livre e através da técnica de digitinta, entre outros), o desenho (em inúmeras atividades como forma de registo de acontecimentos) e a modelagem (de plasticina e de barro, por exemplo nas atividades realizadas aquando do tema das rochas, onde as crianças tiveram oportunidade de explorar livremente este material).

De entre as ações mencionadas salientamos as seguintes atividades:

✓ Um aspeto que apesar de não estar planeado surgiu como seguimento da atividade – contar uma história. Após o contar e explorar a história, como ainda nos restou tempo propusemos às crianças a manipulação livre/orientada (construção do coelhinho da história) de plasticina. No entanto, algumas crianças propuseram fazê-lo através do desenho, assim apesar de não estar planeado, *um aspecto importante a considerar é a escolha de (...) actividades significativas...* e que devem dar espaço para [... *preferir aqueles aspectos que surjam da própria iniciativa das crianças* (Zabalza, 1998, p. 163).

Deste modo, *a representação criativa – processo de construção de imagens, de objectos, pessoas e experiências reais – permite às crianças mais novas expressar uma compreensão do seu mundo (...)* (Hohmann & Weikart, 2003, p. 474) através de diversas formas de registo, neste caso: registo utilizando plasticina e o registo através do desenho. Com a realização desta atividade pudemos observar as diferentes estratégias que cada criança utiliza para representar o que ouviu e de que maneira o faz, pois *a quantidade e a distribuição de pormenores nos desenhos (...) infantis variam de criança para criança, de acordo com a sua familiarização com aquilo que está a representar e com a técnica do domínio de materiais* (Hohmann, Banet e Weikart, 1995, p. 237). Os registos são, então, uma tarefa fundamental uma vez que permitem tanto ao educador como às crianças rever o que se fez, o que se pensou e, *a posteriori*, comparar registos para deste modo ter a perceção da mudança e evolução do desenho infantil.

✓ A atividade de pintar livremente através da técnica de digitinta. Optámos por esta atividade pois as crianças, principalmente nesta idade, identificam-se com tarefas que lhes permite experimentar, tocar, manipular e explorar materiais e técnicas que as envolvam ativamente. Assim, com intuito de promover o desenvolvimento das crianças ao nível da manipulação e motricidade fina, escolhemos esta técnica que permite não só desenvolver a motricidade fina e o sentido do tato bem como desenvolver competências ao nível da expressão plástica (o desenho). Desta forma, ao observar a realização da atividade verificámos que as crianças, nesta fase, estão mais interessadas no processo ativo de manipulação e experimentação do que no produto final da atividade (sendo o primeiro o nosso principal objetivo). Deste modo, *para a criança, o acesso aos materiais, a liberdade de manipulá-los, transformá-los e combiná-los à sua maneira e o tempo para o fazer são os elementos essenciais do processo de descoberta* (Hohmann, et al., 1995, p. 179). Decidimos, assim, proporcionar este mesmo momento, garantindo o tempo suficiente para que estas explorassem à vontade a técnica no sentido em que *desenhar e pintar são processos que exigem ponderação, por isso é importante dar tempo às crianças para que (...) possam completar o seu desenho* (Hohmann, et al. 2003, p. 513).

Relativamente ao domínio da Expressão Musical, tirámos partido por exemplo das épocas festivas e dias especiais, como a Páscoa, a primavera, o dia do Pai, o dia da Mãe e o dia da Criança, para criar e ensaiar canções recorrendo por vezes a coreografias (por exemplo, para a canção da Páscoa, entre outras). Na aprendizagem de canções, procurámos recorrer ao seguinte método, de forma a facilitar a aprendizagem da mesma: inicialmente cantávamos (nós estagiárias) uma vez a canção; de seguida, pronunciávamos as frases uma a uma para as crianças repetirem (tendo em conta uma estrofe de cada vez); posteriormente, solicitávamos que cada criança, individualmente, dissesse as estrofes ensaiadas; e depois de a letra estar assimilada cantávamos todos juntos. Este método utilizado revelou-se fundamental pois *trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original* (OCEPE, 1997, p. 64). Deste modo, as atividades de expressão musical permitiram à criança desenvolver aprendizagens significativas, como competências linguísticas (ao repetir diversas vezes a canção), a concentração (quando escutavam a música para posteriormente a conseguir reproduzir), capacidades cognitivas e sensoriais (através da memorização e compreensão das canções e das coreografias) bem como estimular o gosto por atividades musicais. Estas aprendizagens não se desenvolvem só através do escutar das canções mas principalmente com o reproduzir através dos gestos as músicas escutadas pois *ouvir música...* e *[... mover-se ao seu som são experiências vitais que permitem às crianças expressar-se (...)]* (Hohmann, et al., 2003,

p. 656) através da linguagem bem como do seu próprio corpo. Sendo que as atividades efetuadas envolviam quase sempre a expressão motora, e por vezes, a dramática. Assim, ao observar estas atividades verificámos que as crianças a acolheram de forma interessada e reagiram com bastante entusiasmo pois esta é uma área que lhes suscita bastante interesse.

No que concerne ao **domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**, realizámos diversas atividades desde o diálogo para introduzir alguns conteúdos; ao reconto de histórias contadas de inúmeras formas, como através do *PowerPoint*, de imagens, da ‘caixa de cinema (onde as imagens vão rodando dentro da caixa), do livro, de dramatizações e de fantoches; e a recitação de trava-línguas e lengalengas, algumas vezes por nós (estagiárias) elaboradas. É de salientar que a linguagem oral foi bastante desenvolvida através do reconto pois é no recontar de histórias que a criança vai *dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação* (OCEPE, 1997, p. 67).

De entre as ações mencionadas salientamos as atividades:

✓ O contar para o grande grupo uma história através do *PowerPoint*, para abordar o dia do Pai. Optámos por esta estratégia, uma vez que contar e ouvir histórias é uma atividade que deve ser desenvolvida desde cedo, e, principalmente no pré – escolar, pois tem o papel não só, de criar hábitos de contactar com a linguagem oral e escrita, bem como demonstrar às crianças que através das histórias podemos aprender muitas coisas acerca do mundo que nos rodeia.

A atividade de contar uma história em contexto de pré – escolar é, também, bastante completa, pois propicia o desenvolvimento de várias competências linguísticas da criança conduzindo-a a reconhecer a importância da leitura como instrumento de informação, comunicação e prazer. Assim, e pelo que observámos neste grupo de crianças (à medida que íamos contando a história), o contar de uma história através do *PowerPoint* é algo que os motiva e gera entusiasmo, pois é uma atividade que, no geral, é do interesse de todos.

É, também, de salientar a importância de saber escutar pois é uma das competências que se pretende desenvolver quando se lê uma história às crianças. Tendo em conta o referido, penso que ao longo da leitura procurámos fazer com que as crianças percebessem que muito mais que ouvir uma história é saber escutá-la (apelando à concentração) e saber respeitar quem está a contá-la. O facto de as crianças estarem atentas e motivadas é um factor determinante para que a execução da atividade seja eficaz, pois *talvez mais nenhuma outra actividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura (...)* (Hohmann, et al. 2003, p. 546) de uma história, pois é uma estratégia que permite consciencializar a criança para um vasto conjunto de acontecimentos e vivências importantes para o seu dia-a-dia.

✓ O recontar de uma história com a utilização de fantoches. Com esta estratégia procurámos ir ao encontro do que é definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – escolar (1997, p. 59), uma vez que *a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais*. Desta forma, pretendemos não só envolver as crianças em interações umas com as outras bem como facilitar a expressão e comunicação através de “um outro” (fantoche) que serve também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, entre outros. Com a realização desta atividade (recontar através de fantoches) observámos, inicialmente, que a maioria das crianças ainda se demonstra renitente em participar nas atividades deste tipo, pois não estão muito habituadas a fazê-lo o que desencadeia esta inibição perante a exposição ao outro. Também tivemos oportunidade de observar as diferentes estratégias que cada criança utiliza para representar o que ouviu e de que maneira o faz, e constatei que estas têm tendência a imitar, tal e qual, como ouviram algumas partes da história, devido ao facto de se encontrarem numa fase de desenvolvimento em que a imitação faz parte do seu quotidiano. Desta forma, *pelo desempenho de papéis, as crianças seleccionam e utilizam aquilo que compreendem dos acontecimentos que testemunharam ou em que participaram* (Hohmann, et al., 1995, p. 228).

✓ Ainda tendo em conta o contar das histórias, optámos também por contar algumas através do *PowerPoint*. Para a realização desta atividade solicitamos às crianças, uma a uma, que recontassem a história escutada. Contudo, esta não é uma tarefa que normalmente as crianças recusem efetuar pois *as crianças de idade pré – escolar estão muito motivadas para comunicar com os outros através da conversação* (Hohmann, et al. 2003, p. 513). Cabe, assim, ao educador proporcionar estes momentos de partilha e de confronto de ideias expressas através da linguagem para que a criança possa evoluir de expressões simples para complexas bem como de assuntos abstratos para assuntos concretos. Pois só assim se poderá promover um desenvolvimento da linguagem por parte das crianças, uma vez que *a linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interações conversação* (Hohmann, et al. 1995, p. 513).

No **domínio da Matemática**, desenvolvemos fundamentalmente a noção de número e a formação de conjuntos. Para incrementar estas atividades recorremos a diversos materiais (alguns disponíveis na sala e no jardim de infância, sendo que a maioria construídos por nós), com intuito de aprofundar noções matemáticas, pois *a diversidade de materiais para desenvolver as noções matemáticas através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática* (OCEPE, 1997, p. 76). Este tipo de materiais, como jogos de imagens para associar a uma quantidade, puzzles e dominós são particularmente

importantes na faixa etária dos 3 / 4 anos de idade, uma vez que permitem uma manipulação dos objetos e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam as aprendizagens matemáticas (OCEPE, 1997). Sendo que *a utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais* (OCEPE, 1997, p. 75).

De entre as ações mencionadas salientamos as seguintes atividades:

✓ Para a introdução de um animal da quinta: a vaca, utilizámos como estratégia o jogo “*A vaca e os elementos com este relacionados*”, sendo que este consistia em identificar os elementos que estavam nas imagens (por exemplo, o estábulo, o vitelo, a palha, entre outros) e colocá-los no respetivo lugar. Com este jogo pretendíamos também introduzir o número 1, tanto a sua representação visual bem como a sua associação a um objeto, pois nesta fase é importante que a criança compreenda que a um objeto está associado a um número, número este que tem uma representação visual. Este tipo de jogos deve ser introduzido nesta idade pois *as crianças em idade pré – escolar ficam intrigadas com a contagem e impressionadas com os números* (Hohmann *et al*, 1995, p. 290), e esta é uma forma de as crianças começarem a compreender o número e o que este representa.

✓ A exploração do jogo o “*Dominó das figuras geométricas*” por ser um jogo que suscitaria logo num primeiro impacto motivação e, na sequência desta, vontade de participação por parte das crianças. Pois, *usar jogos, puzzles e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca (...)* (Arends, 1999, p. 126) é um meio que os educadores utilizam para tornar as atividades mais apelativas e interessantes com o intuito de uma aprendizagem mais facilmente concretizável.

O recurso ao jogo propiciou, então, a exploração e aprendizagem das figuras geométricas que propusemos tendo havido uma concretização eficiente. Contudo, apesar de a estratégia ter sido bem delineada há que salientar o tamanho escolhido para as peças não ter sido o mais adequado para o espaço onde se executou o jogo. Este foi, assim, um aspeto que dificultou um pouco a realização da atividade pois as crianças não visualizavam tão nitidamente as peças que estavam no centro do jogo. Ainda para a execução do jogo não estava planeada a contagem das peças por parte das crianças, no entanto surgiu essa tarefa por iniciativa de uma criança e acabámos por solicitar a todas as crianças que efetuassem a contagem das peças que lhe foram atribuídas. Aproveitámos, assim, a intervenção da criança para a introdução da contagem na atividade, uma vez que consideramos que a contagem é um conhecimento que está presente em inúmeras situações do dia – a – dia favorecendo a elaboração de conhecimentos matemáticos. A matemática (exploração de noções matemáticas) é, então, uma área que deve ser explorada e trabalhada desde cedo pois permite, por um lado, atender às necessidades das

próprias crianças de construírem conhecimentos que iniciam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro lado, corresponder a uma necessidade social que permitirá participar ativamente e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades, neste caso conhecimentos matemáticos.

✓ Ainda tendo em conta este domínio optámos por fazer uma alteração numa das rotinas das crianças pois *há muitos anos que os professores sabem que aquilo que fazem tem influência no comportamento dos seus alunos* (Arends, 1999, p. 117). Assim, a alteração partiu da seguinte questão problema “Onde estão os fios dos cantinhos?”, propondo às crianças que arranjem uma solução para o facto de a partir deste dia não existirem fios nos diversos cantinhos. Esta alteração deve-se ao facto de haver uma necessidade de a criança começar a compreender o número e o que este representa. Para tal, esta atividade serve para a criança desenvolver a contagem e começar a familiarizar-se com a representação visual do próprio número.

Optámos, assim, como estratégia inicial não dizer às crianças que tirámos os fios dos cantinhos e serem elas próprias a descobrir que já não havia fios. Surge uma criança que refere o seguinte ‘Os fios desapareceram! Como fazemos agora?’, à qual nós respondemos com outras interrogações ‘Onde estão os fios dos cantinhos? Alguém os viu? Foi algum de vocês que os tirou?’. Neste momento, e como ninguém sabia dos fios, organizámos as crianças e solicitámos que formassem um círculo e se sentassem, uma vez que sem fios não poderíamos ir para os cantinhos. Colocámos a questão problema “Onde estão os fios dos cantinhos?”, e como ninguém sabia o que tinha acontecido aos fios propusemos às crianças que pensassem numa solução para o facto de a partir daquele dia não existirem fios nos cantinhos. Foram dadas algumas alternativas mas, pelo que observámos, as crianças estavam fixas à ideia dos fios e que tinha mesmo que haver fios. Foi, então que mostrámos os ‘meninos e meninas’ que construímos e os números a eles associados; percorrendo os cantinhos um a um explorámos a contagem e a associação da contagem à imagem visual do número. As crianças compreenderam que a partir deste dia ao irem para os cantinhos teriam que efetuar a contagem dos ‘meninos e meninas’ que estavam na parede e seguidamente dos colegas que lá se encontravam para assim saberem se podem ou não ir para esse cantinho. Posteriormente, quando as crianças foram para os cantinhos verificámos que algumas estavam renitentes em relação à mudança, talvez devido ao facto de o domínio da matemática (a contagem) ser uma área em que não estão muito ‘à vontade’. Algumas pelo facto de não ser a área que lhes suscita mais interesse e como tal não optam, quando têm oportunidade de escolha, por tarefas que envolvam esta área e esta tarefa (por exemplo, quando na parte da manhã fazem jogos, observámos que algumas crianças não escolhem o jogo ‘Mecky & Co’ uma vez que envolve contagem). Outras talvez pelo facto de sentirem dificuldade na contagem e como nestas idades algumas crianças sentem

constrangimento em “admitir” que não sabem, acabaram por não aderir tão facilmente à mudança, uma vez que já se sentiam à vontade com o sistema anterior. Contudo, algumas demonstraram interesse e motivação pela mudança pois estiverem constantemente a efetuar a contagem dos símbolos bem como a contagem das crianças que já se encontravam no cantinho, apresentando à vontade em relação à mudança.

A atividade “Onde estão os fios dos cantinhos” tinha, assim, não só uma estratégia bem delineada uma vez que propiciava o envolvimento e aprendizagens ativas por parte das crianças (por exemplo, quando as crianças tiveram que pensar numa solução para a questão problema) bem como a sua execução foi completamente exequível (factor observado pelos comportamentos das crianças, referidos anteriormente). Estas atividades permitem, então, que *através de experiências de contagem, combinação, agrupamento e comparação, as crianças em idade pré – escolar começam a formar a compreensão do número; essa compreensão é, evidentemente, a base para a compreensão das operações matemáticas que transformam e combinam números* (Hohmann, et al. 1995, p. 283).

No que concerne à área de **Conhecimento do Mundo**, realizámos inúmeras atividades / jogos e algumas experiências com as crianças, não só no interior da instituição bem como no exterior, pois *a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais* (OCEPE, 1997, p. 82).

De entre as tarefas planificadas salientamos algumas atividades como:

A aprendizagem dos animais da quinta, com o intuito de proporcionar às crianças a oportunidade de compreender o mundo que a rodeia. A abordagem a este conteúdo surge do facto, de este ano o jardim de infância de Alfarazes, ter como projeto a sustentabilidade no planeta terra, projeto este intitulado de “*O solo é a pele da terra*”. Na sequência do tema e do trabalho que vinha a ser desenvolvido pela educadora (por exemplo, o conhecimento do solo, os animais que vivem por debaixo da terra, os animais da primavera, entre outros conteúdos) achámos pertinente introduzir neste momento os animais da quinta e tudo o que envolve o meio rural. Sendo que este seria um “mini - projeto” traçado para ser trabalhado paulatinamente, uma vez que se destina a crianças com 3 / 4 anos de idade o que implica estas terem a oportunidade e o tempo necessário para conhecer, compreender e principalmente explorar, experimentar e manipular os diversos recursos que vão sendo utilizados. Pois, *a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de*

oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (OCEPE, 1997, p. 79).

Para esta tarefa utilizámos como estratégia a atividade – “Descobre o que será?”, que consistia em as crianças adivinharem (através de pistas) o que estaria por debaixo de uma manta. Com esta estratégia procurámos ir ao encontro do que é definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – escolar (1997), uma vez que pretendemos não só envolver as crianças de forma ativa na atividade bem como, e fundamentalmente, estimular a sua curiosidade natural e ‘ânsia’ de saber o porquê das coisas com o intuito de compreender o que a rodeia, pois *a curiosidade das crianças e o desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano* (OCEPE, 1997, p. 79). Ainda na sequência desta estratégia de motivação para a atividade propriamente dita, *a curiosidade é fomentada e alargada na educação pré – escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo* (OCEPE, 1997, p. 79), deste modo, e como oportunidade de contactar diretamente com a realidade, optámos por levar para a sala um animal de estimação – um coelho, visto que estávamos a trabalhar os animais da quinta e que muitas crianças ainda não tinham tido oportunidade de contactar com este animal, achámos pertinente trazê-lo.

Tendo em conta que *os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia* (OCEPE, 1997, p. 79) é sempre uma mais – valia a utilização deste tipo de estratégias com crianças em idade pré – escolar (principalmente os 3 e 4 anos de idade) pois a sua curiosidade e vontade de conhecer e perceber o mundo que as rodeia, neste caso o mundo dos seres vivos, será mais facilmente ‘saciada’ e conseguida se lhes for proporcionada a oportunidade de contactar de forma mais próxima e verídica com o próprio ser vivo. Com a utilização desta estratégia observámos que as crianças compreenderam melhor o “quotidiano” deste animal pelo facto de terem tido a possibilidade de o observar a desempenhar algumas necessidades básicas do seu dia – a – dia (como por exemplo, beber água e comer), observar a estrutura física do animal (o tipo de revestimento, a cor, quantas patas tem, entre outros) e principalmente observar como vivem estes animais. Pois *a ciência definida como o conhecimento ganho através da observação, do estudo e da experiência representa, afinal de contas, a própria vida para as crianças (...)* (Williams, Sherwood e Rockwell 1987, p. 9) permitindo-lhes acrescentar novas situações e experiências às suas vivências.

✓ A realização de uma atividade experimental na área das ciências, usando a experiência com a seguinte questão problema “Será que das flores podemos extrair tinta?”. A utilização de atividades experimentais é uma mais-valia para a aprendizagem das ciências uma vez que *a procura de resposta e explicação para fenómenos do dia-a-dia despertam a curiosidade da*

criança e configura-se como contexto favorável no desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa (Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira, 2009, p. 13).

Esta atividade consistia em recolher no exterior flores para posteriormente observar e perceber se destas se poderá extrair tinta. Pois *se o contexto imediato de educação pré – escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido e organizado no jardim-de-infância. Este contacto com o exterior pode ser proporcionado pela educação pré – escolar* (...) (OCEPE, 1997, pp. 79 - 80), sendo que a deslocação ao exterior teve, neste caso, a finalidade de recorrer a experiências e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar. É ainda, de salientar que esta deslocação para além do objetivo principal que era recolher flores, permitiu a visualização de vários elementos que foram referidos na sala em dias anteriores como por exemplo, a visualização real de elementos da primavera (joaninhas, formigas, ninhos, entre outros) bem como a visualização de formas geométricas em objetos do quotidiano, descobertas estas feitas pelas crianças.

Antes da realização propriamente dita da experiência procurámos perceber o que as crianças achavam que iria acontecer quando misturássemos as pétalas das flores com a água e esfregássemos, ou seja, fizemos o levantamento das concepções destas acerca do que iria acontecer. Desta forma, através do diálogo verificámos que a maioria das crianças não tinha a noção do que poderia acontecer, dando respostas como “Ficam murchas, fica sabão, as flores vão-se estragar, sai um sapinho” entre outras, que demonstram claramente que não tinham a percepção do que iria suceder. No entanto, houve uma criança que referiu “Eu acho que as flores vão mudar de cor”, sendo esta a resposta que mais se aproximou da realidade. Contudo após a realização da experiência a maioria das crianças compreendeu o seu processo, achando o resultado final surpreendente e interessante.

✓ As visitas de estudo uma vez que a ciência *constitui, actualmente, para além de um contexto privilegiado de socialização, um espaço formal de desenvolvimento onde a criança pode interagir com situações e vivências do seu quotidiano, facilitadores de aprendizagens no domínio das ciências* (Martins et al, 2009, p. 5). Surge, assim na sequência de uma visita de estudo, uma atividade iniciada com a seguinte questão problema: O que acham que vai acontecer aos materiais colocados no decompositrão? Através desta pretendemos fazer o levantamento das concepções das crianças acerca do que irá acontecer aos materiais depois de regados, diversas vezes, e de permanecerem no decompositrão algum tempo. Para a concretização desta atividade utilizámos como estratégia o diálogo em grande grupo questionado as crianças. E, em voz alta perguntávamos a uma criança, depois a outra e assim

sucessivamente até todas terem respondido. Mas, à medida que as crianças iam respondendo constatei que havia tendência para repetir o que a outra criança dizia (sendo frequente nesta faixa etária), não existindo assim uma resposta fidedigna mas sim plagiada. Neste momento, optámos, então, por mudar de estratégia pedindo a cada criança que nos dissesse ao ouvido o que achava que iria acontecer com cada um dos materiais pois, desta forma teríamos uma resposta pessoal e individual, que era o pretendido.

Através dos dados da tabela construída (*apêndice 1*) pudemos constatar que para o material: papel de jornal, a maioria das crianças refere que desaparece, parte delas refere que vai estar molhado e uma minoria refere que não sabe ou que cresce; tampa de metal, a maioria das crianças refere que desaparece, também grande parte delas refere que vai ficar ali e uma minoria refere que vai ficar molhada ou não sabe; vidro, a maioria das crianças refere que vai ficar lá e uma minoria refere que desaparece (sendo que quanto a este material foram dadas pistas às crianças); tampa de plástico, a maioria das crianças refere que vai lá estar e uma minoria refere que vai desaparecer; por fim, quanto à casca de maçã, a maioria das crianças refere que desaparece, uma minoria refere que vai lá estar e uma criança responde que não sabe. Desta forma, fazendo uma análise da tabela verificamos que a maioria das crianças não tem a noção do que irá acontecer a cada um dos materiais, tendo por vezes referido o que o colega anterior disse ou tendo um fio condutor por parte de nós para chegar a uma resposta.

Assim, a importância educativa das ciências no pré-escolar não reside tanto nos conteúdos que a criança aprende, mas nas competências de pensamento e de ação (práticas) que desenvolve. Isto é, com esta atividade não pretendíamos que as crianças respondessem corretamente e “assimilassem obrigatoriamente” os conteúdos mas sim que desenvolvessem capacidades que lhes permitam, compreender o ambiente à sua volta, refletir face a experiências pessoais e concretas, construir pequenas ideias e estabelecer relações e associações com outras ideias já adquiridas. Foi, portanto, com este intuito que realizámos a atividade, pois *muitas vezes é evitada a exploração de conceitos considerados demasiados complexos para as crianças em idade pré – escolar, com base na sua abstracção e consequente dificuldade em serem por elas explorados e compreendidos* (Martins *et al*, 2009, p. 15). No entanto, mesmo tendo a noção que as crianças iam ter dificuldades em referir o que ia acontecer, optámos por realizá-la para termos a oportunidade de observar de que forma é que estas reagiam perante a questão problema e como “dariam a volta” para obter uma resposta.

✓ A colocação na maquete (por nós elaborada) dos animais abordados e construídos durante o estágio, com o intuito de consolidar as aprendizagens adquiridas através do “mini – projeto” intitulado de ‘Os animais da quinta e os elementos com estes relacionados’. Para tal, utilizámos como estratégia solicitar às crianças que se sentassem no chão em semicírculo e

colocámos a maquete à sua frente. Iniciando a atividade com a seguinte questão “O que acham que é isto que se encontra à sua frente?”, à qual mais ou menos todas as crianças responderam acertadamente. Posteriormente, fomos perguntando às crianças, uma a uma, quais são os animais da quinta que estas aprenderam para, de seguida, cada um ir colocando os animais (construídos por nós) na quinta, no local onde estes normalmente se encontram.

Fazendo um balanço à abordagem desta temática pensamos que foi bem delineada e conseguida, proporcionando, e era este um dos objetivos, a oportunidade e o tempo necessários para conhecer, compreender e principalmente explorar, experimentar e manipular os diversos recursos que foram sendo introduzidos para tal.

✓ A abordagem à temática das rochas, uma vez que este ano o jardim de infância de Alfarazes tem como projeto a sustentabilidade no planeta terra, projeto este intitulado de “*O solo é a pele da terra*”. Na sequência do tema e do trabalho que vinha a ser desenvolvido pela educadora (por exemplo, o conhecimento do solo, os animais que vivem por debaixo da terra, os animais da primavera, entre outros conteúdos) e o trabalho por nós continuado achámos pertinente introduzir neste momento as rochas e as suas funcionalidades principais.

Utilizámos, então, como motivação inicial para este tema o diálogo em grande grupo, onde pretendíamos referir conceitos básicos como: o conceito rocha em substituição a pedra, os tipos de rochas existentes, os locais onde cada rocha era predominante e a sua utilidade para o homem. O intuito deste diálogo era que as crianças tivessem uma noção de que não existe um único tipo de rocha e que estas podem ter inúmeras funções, familiarizando-se assim com conceitos novos. Contudo como esta é uma temática um pouco complexa para a idade e o nível de desenvolvimento das crianças, pois estas apenas centraram as suas atenções na manipulação dos diversos tipos de rochas que levámos para a sala, não dando tanta atenção à explicação que estava a ser dada.

Ainda na sequência da abordagem às rochas penso que a *curiosidade é fomentada e alargada na educação pré – escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo* (OCEPE, 1997, p. 79), deste modo, e como oportunidade de contactar diretamente com a realidade, optámos por levar as crianças a explorar o meio envolvente ao jardim de infância, procurando assim envolvê-las nas aprendizagens. Com esta saída de campo pretendíamos que estas procurassem exemplos concretos de situações que foram explicadas em contexto de sala de aula. Por exemplo, solicitámos às crianças que encontrassem no exterior, locais onde era utilizado o granito, como nos parapeitos das janelas, nas escadas das casas, entre outros.

Por fim, as *atividades no exterior* permitiram às crianças expressar-se de forma diferente daquela que é utilizada na sala, pois *os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças* (Hohmann *et al*, 2003, p. 160), como é o caso do local escolhido (o exterior) para uma aula de expressão motora, dada pelo professor da área. Pelo facto de se terem desenvolvido as atividades de expressão motora ao ar livre é pertinente refletir acerca da importância do espaço onde se desenvolvem as atividades uma vez que é essencial compreender *a maneira como o espaço é gerido...*] pois este [... *tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos* (Arends, 1999, p. 85). Podemos, assim, referir que o facto de a atividade ter sido realizada no espaço mencionado anteriormente representa, por si só, um fator de motivação para as crianças, pois o sítio em si propicia - lhes uma sensação de espaço (no sentido de ‘à vontade, ‘largueza’), movimentação e, fundamentalmente, de liberdade. Apesar da atividade ser orientada, estas sensações vividas por parte das crianças devem-se aos efeitos não só emocionais (de bem - estar que conduz a uma maior motivação) bem como cognitivos (uma maior predisposição para a aprendizagem) que espaço lhes ‘transmite’.

Deste modo, *os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras* (Hohmann *et al*, 2003, p. 160) como é o caso do recreio ao ar livre, e neste caso proporcionado pela Câmara Municipal da Guarda no parque da cidade. Surge, assim, a ida ao POLIS (parque da cidade) para a participação nas atividades do dia da criança. O tempo de recreio ao ar livre é um momento em que as crianças podem correr, saltar, pular, empurrar, gritar, esconder-se, entre inúmeras brincadeiras que não só, são lúdicas como, promovem a aprendizagem. No exterior promove-se, assim, a *brincadeira de exterior energética, as oportunidades para brincadeiras sociais...*] e é [...*um contexto de ar livre para aprender* (Hohmann *et al*, 2003, pp. 432 - 433). Neste sentido, durante esta atividade verificámos todos estes comportamentos por parte das crianças do jardim de infância, e principalmente as crianças da sala em que estivemos a estagiar. É ainda igualmente importante fazer referência à participação do jardim de infância em atividades que envolvam a comunidade pois permite o relacionamento das crianças com o meio envolvente.

No tempo de exterior as crianças desenvolvem brincadeiras fisicamente activas com o apoio de adultos atentos e brincalhões (Hohmann *et al*, 2003, p. 434). Optámos, assim, por planificar, em cooperação com as nossas colegas de curso que estão a estagiar noutra sala desta instituição, um vasto conjunto de atividades e jogos como: a modelagem de balões, pinturas faciais e música bem como uma gincana pois penso que são estratégias bem escolhidas para

comemorar o Dia da Criança. Na realização destas atividades, o facto de ter havido também um envolvimento de todos (todas as salas da instituição) foi uma mais-valia pois permitiu perceber toda a dinâmica que é necessária para atividades deste género e principalmente, aprender como estruturar e organizar este tipo de atividades. Este tipo de organização deve, também, ser utilizada pois promove a interação não só entre as educadoras bem como e, principalmente, entre as crianças.

4. Experiência da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

O desenvolvimento da educação escolar ...] deve constituir [... uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (Ministério da Educação, 2006, p. 23).

Face ao que está preconizado na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (2006), não interessa apenas que os alunos adquiram conhecimentos, é também necessário promover a compreensão dos mesmos, tornando-os úteis para o seu percurso tanto escolar como pessoal. Assim, valorizam-se as diferentes dimensões do saber, sendo a escola um meio para ajudar os alunos a desenvolver-se como cidadãos ativos, intervenientes, autónomos, livres e solidários na sociedade (Pinto, 2011). Deste modo, como estagiárias esforçamo-nos para que os alunos construíssem competências específicas, conhecimentos e capacidades que contribuíssem para o seu desenvolvimento e sucesso escolar. Isto porque consideramos fundamental que os alunos sejam capazes de raciocinar e resolver problemas. Por esta razão, e como já referido anteriormente, predominou sempre em sala de aula, nas nossas regências, uma metodologia onde o aluno sempre teve liberdade para receber o conhecimento e transformá-lo, contribuindo de forma decisiva para uma das principais finalidades educativas que é o desenvolvimento de capacidades no aluno para compreender a realidade, podendo tomar decisões e intervir nela (Pinto, 2011).

De acordo com o exposto, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procurámos explorar atividades diversificadas utilizando um vasto conjunto de materiais, tendo em as áreas de conteúdo definidas na *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (2006), nomeadamente, a **Área de Expressão e Educação: físico – motora, musical, dramática e plástica**; a **Área do Estudo do Meio**, a **Área da Língua Portuguesa** e a **Área de Matemática**.

No que concerne à área de ***Expressão e Educação Físico – Motora*** desenvolvemos fundamentalmente atividades que possibilitassem *deslocamentos e equilíbrios* – realizar ações motoras básicas de deslocamento (frente, trás, lados, etc.) e equilíbrio (saltos de pés juntos, salto com um pé, etc.) no solo, segundo uma estrutura rítmica ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação (Ministério da Educação, 2006); a realização de *jogos infantis* – participar em jogos cumprindo as suas regras, selecionando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos (Ministério da Educação, 2006) bem como *jogos de consolidação* de alguns conteúdos, com a utilização de ações motoras básicas; e *ações rítmicas e expressivas* - combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com o professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais (Ministério da Educação, 2006). Tendo em conta os deslocamentos e equilíbrios realizámos alguns jogos de consolidação de conteúdos de Língua Portuguesa, nomeadamente um jogo (baseado no jogo ‘Twister’) que consistia em identificar as letras e juntá-las para formar sílabas, entre outros que visavam o mesmo objetivo. Relativamente aos jogos infantis, planificamos inúmeras atividades jogos como, “O lobo e os cordeirinhos”, “A lagarta”, “Jogo de equipas (estafetas)”, “Jogo do túnel”, entre outros denominados de jogos infantis. Quanto às ações rítmicas e expressivas, programamos algumas atividades, designadamente a ‘Dança dos Pinguins’, que consistia em os alunos reproduzi-la acompanhando de gestos.

De entre as tarefas planificadas salientamos algumas atividades como:

✓ Uma aula de Expressão Físico – Motora onde seria utilizado o step. Optámos por esta atividade uma vez que os alunos nunca a tinham realizado, considerando que a realização destas atividades proporciona um contraste com o ambiente da sala de aula, o que pode favorecer, principalmente neste ano de escolaridade, a adaptação do aluno ao contexto escolar. Assim, procuramos estabelecer um equilíbrio entre as experiências escolares, aproximando-as do ritmo e estilo da atividade própria da infância, tornando a escola e o ensino mais motivadores.

Podemos, assim, referir que o facto de ter sido uma atividade nunca antes realizada representa, por si só, um fator de motivação para estes alunos, pois a novidade em si propicia-lhes uma sensação de entusiasmo e motivação. Todos estes fatores justificam a importância crucial desta área no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois *a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas (...)* preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação (Ministério da Educação, 2006, p. 35).

✓ A realização de um peddypaper de consolidação dos conteúdos abordados nas diversas áreas, maioritariamente na área de Estudo do Meio. No que concerne a esta atividade há a salientar que os *pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum (...) e a partir daí descrever, mesmo que com hesitações, as suas descobertas* (Hohmann *et al*, 2003, p. 369). Desta forma para a realização do peddypaper optámos por organizar a turma em grupos, de três ou quatro elementos cada, uma vez que ao trabalharem em conjunto a aprendizagem seria mais significativa proporcionando uma troca de ideias entre os alunos. Assim, ao observarmos a execução da atividade percebemos que os alunos já entenderem como funciona o trabalho em equipa, pois as tarefas que definimos para cada elemento antes de iniciar o jogo foram cumpridas à risca por cada um dos alunos. A percepção da importância do trabalho de grupo para a execução das diversas fases do jogo, foi visível nos comportamentos dos alunos que se incentivavam dizendo, por exemplo: ‘Todos juntos. Temos que estar todos juntos’, pois a sua tarefa dentro do grupo era mantê-lo sempre juntos para a execução das diversas fases do jogo.

Relativamente à área de ***Expressão e Educação Musical***, utilizámos diversas músicas para abordar conteúdos de outras áreas, nomeadamente de Estudo do Meio (por exemplo, a música “Os dias da semana” para abordar os dias da semana; a música “Gota a gota, litro a litro, vamos lá poupar água” para abordar a água: atitudes e comportamentos a ter para poupar; a música “Fungagá da bicharada” para abordar os seres vivos; e a música “Rena Rodolfo” para a festa de Natal) e Expressão Físico – Motora (por exemplo, a música “A dança dos Pinguins” para ações rítmicas e expressivas). Desta forma, *a prática do conto constitui a base da expressão e educação musical no 1º ciclo. Sendo uma actividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem – estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando* (Ministério da Educação, 2006, p. 67).

Na área de ***Expressão e Educação Dramática***, não desenvolvemos muitas atividades uma vez que esta área estava no horário de sexta – feira (que não constava do nosso horário enquanto docentes estagiárias). Contudo, tivemos oportunidade de realizar algumas dramatizações como por exemplo, a apresentação do poema “O João Ratão” utilizando a estratégia do avental das histórias e os acessórios necessários, para posteriormente os alunos recontarem através de uma pequena representação. Pois, *a representação criativa – processo de construção de imagens, objectos, pessoas e experiências reais – permite às crianças mais novas*

expressar uma compreensão do seu mundo através de brincadeiras de faz-de-conta (...) (Hohmann *et al*, 2003, p. 474).

Com a planificação desta atividade procurámos ter em conta o que é definido na *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*, uma vez que a expressão dramática *dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro* (Ministério da Educação, 2006, p. 77), isto é, a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar a situações sociais. Desta forma, pretendemos não só envolver os alunos em interações com os outros, bem como facilitar a expressão e comunicação através de uma pequena dramatização.

Com a utilização desta atividade (dramatizar um pequeno texto) observámos, inicialmente, que alguns alunos ainda tinham alguma dificuldade em participar nas atividades deste tipo, pois, na nossa opinião, não estão muito habituados a fazê-lo o que desencadeia esta inibição perante a exposição ao outro. Contudo, há sempre alunos que gostam e querem participar logo em primeiro lugar; sendo também que com o desenrolar da atividade já todos queriam participar. Isto verifica-se através dos comportamentos dos alunos, por exemplo, após apresentarmos o poema uma vez, solicitámos a participação dos alunos para entoarem eles o poema e nesse momento apenas alguns manifestaram vontade de o fazer. Tivemos, também, oportunidade de observar as diferentes estratégias que cada aluno utiliza para representar o que ouviu e de que maneira o faz, e constatei que estes têm tendência a imitar, tal e qual, como ouviram e observaram, sendo ainda que alguns já tentem alterar alguns pormenores.

No que diz respeito à área de ***Expressão e Educação Plástica***, o objetivo principal era a descoberta e organização progressiva de superfícies, principalmente através do desenho. Uma vez que é uma das atividades fundamentais de expressão que deve ocorrer com alguma frequência e de uma forma livre, permitindo o desenvolvimento da expressividade por parte do aluno (Ministério da Educação, 2006). Por isso, trabalhámos bastante o desenho em inúmeras atividades como forma de representação de um determinado conteúdo, nomeadamente na área de Estudo do Meio onde realizámos desenhos tendo em conta os seguintes temas: a família, a água, o natal, os seres vivos, os direitos e os deveres do aluno, entre outros. Sendo que para além da elaboração do desenho segundo um tema, os alunos tiveram oportunidade de elaborar algumas bandas desenhadas na sequência da visualização de histórias através do *PowerPoint*.

Apresentámos também atividades que permitissem a manipulação e utilização de diversos materiais, como o recorte, a pintura, a colagem, colorir imagens, entre outras, para que o aluno a partir das descobertas sensoriais desenvolva formas de expressar o seu mundo e de

representar a realidade (Ministério da Educação, 2006). Logo, *a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies* (Ministério da Educação, 2006, p. 89).

Na área de **Estudo do Meio**, abordámos diversas temáticas tendo em conta os blocos de conteúdos definidos na *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*, nomeadamente: *À descoberta de si mesmo, À descoberta dos outros e das instituições e À descoberta do ambiente natural*.

No que diz respeito ao bloco: *À descoberta de si mesmo*, abordámos os conteúdos, a rotina diária e os dias da semana, sendo que para rotina procedemos à elaboração de um cartaz em colaboração com os alunos (onde os alunos teriam que associar as imagens das cações diárias, às respetivas legendas). Já para os dias da semana, optámos por, inicialmente, colocar uma música e partir daqui para a abordagem aos mesmos. Com este tipo de estratégias pretendemos que os alunos *vão estruturando a noção de tempo*. Sendo que, para isso, deve iniciar-se a localização de acontecimentos da vida das crianças numa linha de tempo, com intuito de uma compreensão, desde cedo, dos mesmos (Ministério da Educação, 2006, p. 105).

No bloco: *À descoberta dos outros e das instituições*, trabalhámos os conteúdos, a família, o Natal e o funcionamento da escola (direitos e deveres dos alunos). Sendo que, para o conteúdo - a família preparámos uma árvore genealógica com a colaboração dos alunos (onde os alunos teriam que colocar hierarquicamente os diferentes membros da família, segundo o grau de parentesco). Ainda para este conteúdo, contámos histórias através do *PowerPoint* e, partindo da questão: “O que é para ti a família?” redigimos, com as respostas dos alunos, uma notícia para o jornal da escola. Para a abordagem à época festiva: o Natal realizámos um vasto conjunto de atividades, entre elas, um postal de Natal, contar histórias relacionadas com o tema através do *PowerPoint*, uma carta ao Pai Natal e ensaiar poesias relativas ao tema para a festa de Natal da escola. Tendo em conta o conteúdo: o funcionamento da escola (direitos e deveres dos alunos), executámos tarefas de desenho para o registo de quais devem ser os comportamentos dos alunos na escola, bem como procedemos à elaboração de um cartaz, onde as crianças teriam que pintar imagens que transmitiam direitos e deveres para posteriormente as colarem no cartaz, no respetivo lugar. Com a planificação destas atividades tivemos como objetivo que os alunos *se iniciassem no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que desenvolverão atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, cooperação, respeito pelas diferenças* (Ministério da Educação, 2006, p. 110), entre outras que permitirão a aprendizagem do modo de viver em sociedade. Em relação às épocas festivas, são tradições que

não devem ser esquecidas uma vez que *é importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (...) constituem fontes de informação que eles podem utilizar*, contribuindo para atitudes de respeito pelo património histórico (Ministério da Educação, 2006, p. 110).

Relativamente ao bloco *À descoberta do ambiente natural*, abordámos conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (neste caso, a água) e os seres vivos que nele vivem, bem como as estações do ano (o inverno), sendo que tendo em conta este bloco realizou-se, também, uma visita de estudo à Quinta da Maúnça.

De entre os conteúdos trabalhados salientamos as seguintes atividades:

✓ Com o intuito de promover a literacia científica dos alunos, a escola proporcionou a visita de estudo à Quinta da Maúnça, uma vez que a ciência *constitui, actualmente, para além de um contexto privilegiado de socialização, um espaço formal de desenvolvimento onde a criança pode interagir com situações e vivências do seu quotidiano, facilitadores de aprendizagens no domínio das ciências* (Martins *et al*, 2009, p. 5). Esta visita de estudo surge devido ao facto de este ano a Escola Básica de Santa Zita ter como tema da área de projeto “*Sustentabilidade do Planeta Terra*”, mais especificamente ‘*A água*’. Assim, nesta visita de estudo os alunos tiveram oportunidade de compreender a importância da água para a sustentabilidade do planeta Terra, bem como a aplicação de atitudes e comportamentos adequados relativamente à sua utilização para, assim, promover a preservação do meio ambiente. Relativamente, à visita de estudo propriamente dita, foi uma estratégia bem conseguida, pois os alunos demonstraram bastante entusiasmo e vontade de conhecer e compreender a origem da água, o ciclo da água, a sua utilidade bem como os cuidados que devemos ter com a mesma. Estes aspetos verificam-se através do comportamento dos alunos, por exemplo, quando estes estiveram a escutar uma história acerca de todos os processos que a água atravessa, iam intervindo ordenadamente quando surgia algo que já tinham visto ou experienciado, pois nesta idade as crianças *possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia* (Ministério da Educação, 2006, p. 101), saberes que pelo facto de fazerem parte de experiências vividas os motivam ainda mais. A atividade ‘Visita de estudo à Quinta da Maúnça’ é uma atividade que deve ser desenvolvida sempre que possível pois têm como objetivo contribuir para a aquisição de novos conhecimentos ou pôr em prática saberes já adquiridos anteriormente. Desta forma, consideramos que *será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo como o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade (...) que os alunos irão aprendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos que a rodeia* (Ministério da Educação, 2006, p. 102), para assim, serem construtores do seu próprio conhecimento.

✓ A área de Estudo do Meio *enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê* (OCEPE, 1997, p. 79). Curiosidade que é fomentada e alargada no 1º Ciclo do Ensino Básico através de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo. Assim, como o intuito de proporcionar aos alunos a oportunidade de compreender o mundo que os rodeia, iniciámos a aprendizagem de alguns conteúdos relacionados com o projeto, uma vez que este teve como motivação inicial a visita de estudo à Quinta da Maúnça, referida anteriormente.

Utilizámos como motivação inicial para a abordagem ao tema a água, uma imagem do planeta terra, bem como outras imagens onde esta existe e situações que evidenciam para que a utilizamos. Optámos por abordar o tema através de imagens uma vez que permite aos alunos ter uma maior perceção do assunto, pois são imagens reais dos conceitos que pretendemos que eles compreendam; sendo que a imagem real é algo que suscita motivação por parte dos alunos. Isto verificou-se através dos comportamentos dos alunos, por exemplo, quando começámos a colar as imagens no quadro, alguns alunos começaram de imediato a associar as imagens a sítios e situações por eles já vividas. Consideramos, assim, que foi uma estratégia bem conseguida, pois conseguimos motivar os alunos e explicar de forma concisa e clara os conteúdos que pretendíamos abordar. Deste modo, *utilizar processos simples de conhecimento da realidade envolvente como observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar e verificar* (Ministério da Educação, 2006, p. 13) são aspetos fundamentais para que o aluno assuma uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.

✓ Relativamente ao conteúdo sobre os seres vivos, especificamente os animais, salientamos uma das atividades planeadas para a abordagem deste conteúdo que tinha como estratégia inicial a atividade – ‘Descobre o que será’, que consistia em os alunos adivinharem (através de pistas) o que estaria por debaixo de um pano. Com esta estratégia pretendemos não só envolver os alunos de forma ativa na atividade bem como, e fundamentalmente, estimular a sua curiosidade natural e ‘ânsia’ de saber o porquê das coisas com o intuito de compreender o que o rodeia. Pensamos que foi uma estratégia bem conseguida, pois os alunos demonstraram bastante entusiasmo e vontade de participar e descobrir o que estaria escondido.

Para abordar os cuidados a ter com os animais, e como oportunidade de contactar diretamente com a realidade, optámos por levar para a sala de aula um animal que passaria a ser o animal de estimação daquela sala – um peixe. Tendo em conta que *os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia* (OCEPE, 1997, p. 79) é sempre uma mais – valia a utilização deste tipo de estratégias com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente no 1º ano de escolaridade. Com a utilização desta estratégia pudemos observar que os alunos compreenderam melhor os cuidados a ter com os animais e a

responsabilizar-se, pois teriam como tarefa cuidar deste animal. Uma vez que *a ciência definida como o conhecimento ganho através da observação, do estudo e da experiência representa, afinal de contas, a própria vida para as crianças (...)* (Williams, 1987, p. 9) considerando que acrescenta novas situações e experiências às suas vivências.

No que concerne à área de **Língua Portuguesa**, tivemos em consideração os domínios definidos na *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*, sendo estes a *Comunicação oral* e a *Comunicação escrita*.

Referindo ambos os domínios, desenvolvemos fundamentalmente atividades que possibilitassem *trocias linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente da fala entre as crianças e entre as crianças e os adultos* (Ministério da Educação, 2006, p. 139), bem como *múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura (...)* e *dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita* (Ministério da Educação, 2006, p. 146). Para tal, planificámos atividades como, contar e recontar histórias, apresentação de trabalhos por parte dos alunos (como por exemplo, apresentar um desenho elaborado ou ler um texto estudado em casa), diálogos acerca de um determinado tema, jogos (por exemplo, um crucigrama relacionado com uma história contada e um dominó de associação de palavras a imagens) e elaboração de pequenos textos tendo em conta um tema.

De entre as ações mencionadas salientamos as seguintes atividades:

✓ Elaboração, pelos alunos, de uma banda desenhada, pois houve um aluno que questionou ‘Podemos apresentar a banda desenhada aos colegas?’, atividade que teria sido desenvolvida apenas uma vez neste estágio e que alunos tinham gostado bastante. Através desta observação apercebemo-nos que, apesar de não estar planeado, *um aspecto importante a considerar é a escolha de (...) atividades significativas...* e que devem dar espaço para [... *preferir aqueles aspectos que surjam da própria iniciativa das crianças* (Zabalza, 1998, p. 163). Deste modo, os alunos tiveram oportunidade de apresentar os seus trabalhos, e com isto, para além de proporcionar aos alunos a realização de uma atividade por eles solicitada, pretendemos, também, que os alunos através da comunicação oral manifestem os seus interesses e necessidades, expressem sentimentos, troquem experiências e saberes. Assim, *quando narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros* (Ministério da Educação, 2006, p. 139).

✓ A leitura de textos estudados em casa são atividades que proporcionam momentos de expressão oral, permitindo aos alunos comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a

situação. Neste sentido, *na aprendizagem da escrita e da leitura ...*] considera-se essencial [... *que se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e escrever* (Ministério da Educação, 2006, p. 136). Optámos por esta estratégia uma vez que os alunos, principalmente nesta turma, identificam-se com estas tarefas que lhes permitem expressar-se oralmente e demonstrar que estão a conseguir aprender e evoluir nessas mesmas aprendizagens.

Para a realização da leitura dos textos solicitámos aos alunos, um a um, que lessem o texto registado como trabalho de casa, pois a nosso entender é importante que o aluno saiba não só escutar bem como desenvolva competências de se expressar oralmente, tendo em conta aprendizagem significativas de leitura. Todavia, esta não é uma tarefa que normalmente os alunos recusem efetuar sendo que nestas idades, os alunos *estão muito motivados para comunicar com os outros através da conversação* (Hohmann *et al*, 2003, p. 513), e da exposição do seu trabalho para a aprendizagem da leitura. Cabe, assim, ao professor proporcionar estes momentos de partilha e de confronto de ideias expressas através da linguagem, não para que o aluno se sinta inibido perante os colegas mas para que possa evoluir ao nível do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da leitura. Uma vez que *a linguagem e a literacia se desenvolvem por intermédio de interações e da conversação* (Hohmann *et al*, 2003, p. 513).

✓ A construção de palavras através de um crucigrama que consistia em ordenar letras para formar palavras – sendo que estas estavam relacionadas com uma história contada, para introduzir a aprendizagem de uma letra. Com esta estratégia procurámos atender ao que é definido na Orientação Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que pretendemos não só envolver os alunos de forma ativa na atividade bem como, e fundamentalmente, desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita através da diversificação de contextos de produção (multiplicar práticas de escrita), permitindo aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento de cada aluno.

Ainda na sequência desta estratégia de motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, o intuito foi, também, que os alunos conseguissem *escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções* (Ministério da Educação, 2006, p. 146). Pois só assim conseguiremos que os alunos descubram o prazer de escrever e de ler e que, desta forma, os alunos entendam que todas as suas representações escritas podem ser melhoradas, reformuladas e transformadas, aperfeiçoando cada vez mais a sua capacidade de aprendizagem da leitura e da escrita.

✓ De acordo com a Orientação Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico (2006), *para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas principalmente é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança* (Ministério da Educação, 2006, p. 146). Neste sentido a elaboração da carta ao Pai Natal era uma atividade pela qual os alunos ansiavam, pois seria a sua primeira carta ao Pai Natal. Permitiu-nos observar que antes, durante e depois da atividade, os alunos estavam demasiado entusiasmados com a mesma, uma vez que o facto de o fazerem significava que a sua aprendizagem ao nível da escrita estava a evoluir e que já conseguiam escrever uma carta. Estes fatores verificaram-se através dos comportamentos dos alunos, por exemplo, logo quando referimos se queriam escrever a carta ao Pai Natal, eles ficaram de imediato agitados e entusiasmados com a ideia.

✓ A elaboração de um texto tendo em conta um tema – os animais, e um título – ‘Eu vi um...’ por nós sugerido, foi o primeiro texto que os alunos escreveram tendo em conta um tema. Ao propormos esta atividade constatámos que os alunos demonstraram bastante interesse em realizá-la, pois já conseguirem redigir textos sozinhos é para estes alunos um motivo de grande satisfação e orgulho. A acrescentar ainda, o facto de serem escolhidos os quatro melhores textos para o jornal da escola, fator que entusiasmou mais estes alunos.

✓ A realização de um dominó com o intuito de *construir contextos de aprendizagem produtivos – locais onde os alunos tenham atitudes positivas para consigo e o seu grupo de turma e onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares – é um processo difícil e complexo* (Arends, 1999, p. 121), foi o que nos levou a propor esta atividade.

Apesar de, inicialmente, haver uma breve explicação, nesta fase sentimos a turma um pouco desinteressada pela tarefa, talvez pelo facto de a explicação não ter sido feita da melhor forma e os alunos não terem percebido bem o intuito da atividade. Contudo no decorrer da atividade os alunos foram-se mostrando cada vez mais empenhados e com vontade de terminar com as peças e ver o dominó concluído. Assim, percebemos que não é fácil motivar os alunos para certas atividades mas que não se deve desistir pois, por vezes, basta um pequeno sinal ou umas pequenas palavras para que a turma se entusiasme e desenvolva a atividade com satisfação.

Na área de **Matemática**, considerámos os blocos definidos na Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo estes *Números e Operações* e *Forma e espaço* (iniciação à geometria).

Referindo ambos os blocos, desenvolvemos essencialmente atividades que possibilitassem *a construção progressiva do conceito de número, a compreensão do sistema de numeração decimal e o domínio das operações aritméticas* (Ministério da Educação, 2006, p. 172), bem como *a manipulação e exploração de objectos, (...) a utilização de materiais e instrumentos na construção e desenho de modelos geométricos que (...) desenvolverão as capacidades de relacionar, classificar e transformar* (Ministério da Educação, 2006, p. 180). Para tal, utilizámos estratégias como lengalengas para introduzir um número e o seu conceito, cartazes para trabalhar conceitos de relações entre números e a respetiva simbologia, materiais manipuláveis para trabalhar os números e conceitos geométricos (como por exemplo, o material Cuisenaire, o Ábaco e o Geoplano. Alguns disponibilizados pela instituição e outros elaborados em conjunto com os alunos).

De entre as tarefas planificadas salientamos algumas atividades como:

✓ A utilização de diversos materiais manipuláveis para a aprendizagem de alguns conceitos na área da matemática. O facto de ter facultado aos alunos, um vasto conjunto de materiais manipuláveis é uma mais-valia para a sua aprendizagem uma vez que têm a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento através da experiência.

O ensino da matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico, e principalmente no 1º ano de escolaridade, deve incluir diversos recursos na medida em que (...) *os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos (...)* (Ponte, s/d, p. 9). Para tal utilizámos: o geoplano para a abordagem às figuras geométricas, o material Cuisenaire para que os alunos realizassem exercícios de adição e subtração, bem como o ábaco para a introdução à noção de dezena, sendo que antes da exploração do ábaco, cada aluno construiu o seu próprio ábaco. Ao observarmos, a realização destas atividades constatamos que os alunos, nesta faixa etária, demonstram bastante entusiasmo na execução das mesmas, pois o facto de poderem aprender através de outras estratégias é para eles como que o quebrar de uma ‘rotina’ e uma tarefa de motivação para aprendizagens seguintes. Logo, considero que os materiais manipuláveis (...) *permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos* (Ponte, s/d, p. 21), sendo que a utilização deste recurso por si só não garante a aprendizagem, mas complementa-a de forma bastante eficaz.

No que concerne à utilização do geoplano para a aprendizagem das figuras geométricas, esta atividade tinha uma particularidade – tinha como estratégia a realização em grupos (de 2 ou 3 elementos). Uma vez que nunca tínhamos planeado nenhuma atividade a pares, consideramos relevante que os alunos, desde cedo, compreendam a importância de trabalhar com o outro para um objetivo comum, pois *os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir*

uma finalidade que lhes seja comum... e a partir daí descrever, mesmo com hesitações, as suas descobertas (Hohmann *et al*, 2003, p. 369). Desta atividade há a salientar o comportamento dos alunos na sua realização sendo que aderiram bem à ideia de terem que trabalhar com um colega, estando sempre preocupados em distribuir tarefas e tentar compreender as ideias uns dos outros. Estes comportamentos verificaram-se, por exemplo, quando os alunos nos solicitavam para ver se o exercício estava bem executado, faziam sempre questão de referir ‘Agora sou eu a dar os elásticos e ele a fazer o exercício e depois trocamos’.

✓ A exploração do jogo ‘*Dominó das adições e subtrações*’ e do jogo ‘*Bingo Matemático*’, por serem jogos que suscitariam logo num primeiro impacto motivação e, na sequência desta, vontade de participação por parte dos alunos. Pois, *usar jogos, puzzles e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca (...)* (Arends, 1999, p. 126) é um meio que deve ser utilizado, principalmente no 1º ano de escolaridade, tornando as atividades mais apelativas e interessantes com o intuito de uma aprendizagem mais facilmente concretizável.

O recurso ao jogo propiciou a exploração, aprendizagem e consolidação dos números. A matemática (exploração de noções matemáticas) é, assim, uma área que deve ser explorada e trabalhada desde cedo pois permite, por um lado, atender às necessidades dos próprios alunos de construírem conhecimentos que iniciam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro lado, corresponder a uma necessidade social que permitirá participar ativamente e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades, neste caso conhecimentos matemáticos.

5. Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada no Pré – escolar e 1º CEB

Aprender a ensinar é um processo que dura toda a vida e os professores competentes forjam-se numa atitude de disponibilidade contínua de aprendizagem, conjuntamente com uma análise e reflexão cuidadosas (Arends, 1999, p. 27). Desta forma, pensamos que é importante, enquanto futura educadora / professora, refletir acerca dos nossos comportamentos sejam eles, apenas, em momentos de observação como e, principalmente, em momentos de intervenção (como foi o caso destes estágios). Pois só assim conseguiremos crescer tanto profissionalmente como pessoalmente.

No que concerne ao nosso relacionamento com o meio escolar pensamos que tivemos uma postura adequada, sendo que, no início sentimos alguma inibição, no sentido de saber como lidar com tudo o que envolve um jardim de infância e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico - tanto com as educadoras / professoras e auxiliares / funcionárias bem como com as crianças e todos os membros que envolvem o ambiente educativo. Pois, apesar de já termos tido uma experiência anterior noutro jardim de infância e escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, cada ambiente educativo, para além de ter alguns pontos em comum, tem as suas características e especificidades, e por isso, como referimos anteriormente esta mudança implicou uma nova adaptação, como era previsível. Mas com o tempo pensamos que alguma desta inibição foi ultrapassada, contudo temos consciência que não foi o tempo suficiente para aprender tudo (ou muitas aprendizagens que seriam essenciais adquirir, pois nunca se aprende tudo) e perceber toda a dinâmica de um jardim de infância e de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Enquanto “observadora” (nas semanas que antecederam as regências) ao longo deste período de tempo também tivemos um pouco de dificuldades em saber o que era essencial retirar de todas as observações pois, a princípio nunca se consegue distinguir muito bem o que é relevante do que é menos importante. Uma vez que são muitas situações a acontecer ao mesmo tempo e, por isso, *é difícil observar objectivamente o que se passa na sala porque os acontecimentos sucedem-se com rapidez, e o ambiente é complexo* (Arends, 1999, p. 536). Mas, ao longo do tempo alguns destes “obstáculos” foram colmatados com as indicações tanto da educadora / professora orientadora como da educadora / professora cooperante.

É de realçar que, na Prática de Ensino Supervisionada em educação pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, nas regências efetuadas procurámos sempre a implementação de práticas educativas proporcionassem a igualdade de oportunidades, sendo que para tal utilizámos metodologias dinâmicas, com recurso a materiais diversificados, visando o desenvolvimento educativo, cultural, social e pessoal das crianças. Uma vez que, enquanto

futuras educadoras / professoras devemos proporcionar situações de ensino que facultem a aprendizagem ao nível cognitivo, social, afetivo e pessoal (Ministério da Educação, 2006).

Deste modo, o sucesso das crianças é, a meu ver, um ótimo exercício de auto-avaliação, a partir deles tomamos consciência dos erros cometidos e da necessidade de os ultrapassar, de forma a melhorar a nossa performance e a atingir o modelo de educadores (se é que existem modelos) que sempre desejámos ser (sem autor, s/d).

Assim, nas regências que efetuámos sabíamos que à partida qualquer coisa (ou até muitas coisas) poderia falhar – e falharam em algumas situações pois sentimos que ainda não estamos totalmente preparadas para estar em frente a um grupo de crianças do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico – mas *o único remédio é ir tentando, é ir por aproximações. Mas vou-me enganar, de certeza, nalguns pormenores...* e não só, [...*mais decisivos (...)*] (Éxupery, 2008, p. 21). É com este espírito que pretendemos continuar, pois só fazendo, corrigindo e aperfeiçoando cada vez mais conseguiremos atingir patamares mais elevados (a nível profissional). Contudo há sempre momentos em que *olhamos para o rosto de uma criança e percebemos: ‘a mensagem está a chegar’* (sem autor, s/d) e, é nesses instantes que ganhamos um novo alento e esforçamo-nos para que a mensagem chegue a todos. No entanto, *a missão de um educador é muitas vezes ingrata, mas se conseguirmos interessar, pelo menos, uma daquelas mentes jovens que temos à nossa frente, nós ficamos conscientes de que todo o nosso esforço não é em vão* (sem autor, s/d). Deste modo, o estágio é um processo de aprendizagem para uma atuação no futuro, sendo neste momento que devemos sentir as maiores dificuldades e consequentemente ultrapassá-las, pois é um processo indispensável para uma boa preparação de um futuro docente.

No entanto, sentimos que ainda temos um longo caminho de aprendizagem a percorrer e que esta experiência foi, apenas, uma ínfima amostra no caminho que ainda tenho pela frente, contudo é com estas ínfimas mas “muitíssimo” gratificantes experiências que crescemos cada vez mais, não só como profissionais mas, principalmente como pessoas para o exercício desta profissão.

CAPÍTULO III

O desenho infantil como forma de expressão em educação pré-escolar

O título escolhido – O desenho infantil como forma de expressão em educação pré-escolar – pretende ilustrar a compreensão do desenvolvimento gráfico das crianças, estabelecendo a relação da evolução do desenvolvimento infantil com o nível etário, tendo como intuito identificar as diferenças existentes, ou não, em produções gráficas de crianças da mesma faixa etária. Conseguir compreender e decifrar os desenhos das crianças contribui para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

*Seguro no lápis
Como me apetece
Rabisco aqui e ali
Em linha recta
Às curvas em pião
Suavemente com calma
Ou com a fúria de um leão
Deitado no chão
Em cima da mesa
Corro com o lápis
Da imaginação
Finjo que escrevo à mãe
Faço-lhe uma flor
Linhas e mais linhas
Ideias que só eu entendo
E nem sempre dou a entender
Outras pedem-me que as desenhe
E não as consigo fazer
Termino e sinto-me bem
Cheio de orgulho e satisfação
Mostro a minha obra
A todos os que estão.*

Fátima Vitória

(Associação de Educadores do distrito da Guarda, 1996, p.11)

RESUMO

Neste relatório final da Prática de Ensino Supervisionada, tivemos como objetivo aprofundar o tema do desenho infantil e compreender o desenvolvimento gráfico das crianças em idade pré-escolar, particularmente averiguar se existem diferenças gráficas ou não em crianças da mesma idade (3 / 4 anos de idade). A importância que o desenho tem vindo a assumir, ao longo do tempo, na educação e a sua importância no desenvolvimento cognitivo das crianças contribuiu, também, para o interesse pelo estudo do mesmo.

A capacidade de desenhar (criar linhas e formas) é um processo que, para além de educativo e pedagógico, se pretende que seja integrante e significativo conduzindo a um clima educativo de sucesso para todos.

O aprofundamento do tema – *O desenho infantil como forma de expressão em educação pré-escolar*, é consequente da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar que decorreu de 28 de fevereiro a 16 de junho de 2011 numa Instituição Pública de Educação Pré – escolar na cidade da Guarda.

Este capítulo engloba na primeira parte a revisão da literatura, partindo da evolução psicossocial e gráfica da criança em educação pré-escolar e da evolução do desenho infantil segundo Lowenfeld (1977), Luquet (1979) e Piaget (citado por Moreira, 1984), até à importância do desenho na Educação Pré-escolar. Na segunda parte apresenta-se a abordagem empírica relativa ao tema.

Com base na análise do conteúdo dos desenhos das crianças, realizada com a tabela composta por categorias, adaptada de Krechevsky (2001), podemos afirmar que as crianças não apresentam um desenvolvimento gráfico equivalente entre si, apesar de serem da mesma idade. Isso não significa que graficamente e, segundo os autores referidos anteriormente, estas não se encontrem na etapa de desenvolvimento gráfico por eles definido, no entanto, o desenvolvimento não se evidencia em todos os parâmetros definidos por estes autores.

O presente estudo permitiu-nos, assim, compreender o desenvolvimento gráfico infantil bem como aprender a decifrar os desenhos de crianças em idade pré – escolar.

Palavras – chave: Educação Pré – escolar, desenho infantil, desenvolvimento gráfico.

ABSTRACT

In this final report of Supervised Teaching Practice, our goal was to deepen the issue of children's drawing and understand the graphic development of kindergarten children, in particular to ascertain whether or not there are graphic differences in children of the same age (3/4 years old). The importance the drawing has assumed, over time, in education and its importance for the cognitive development of children has also contributed to the interest in studying it.

The ability to draw (create lines and shapes) is a process that, in addition to educational and pedagogical, is intended to be integral and significant leading to an educational environment of success for all.

The deepening of the issue – *Children's drawing as a way of expression in kindergarten education* is consequent of Supervised Teaching Practice in Kindergarten Education which was held from February 28th to June 16th 2011 at a Public Institution of Kindergarten Education in the city of Guarda.

This chapter includes in the first part the literature review, starting from the psychosocial and graphic evolution of the child in kindergarten education and from the evolution of the children's drawing according to Lowenfeld (1977), Luquet (1979) and Piaget (cited by Moreira, 1984), to the importance of the drawing in Kindergarten Education. In the second part an empirical approach to the issue is presented.

Based on the content analysis of the children's drawings, done with the table composed of categories, adapted from Krechevsky (2001), we can state that children do not have a matching graphic development, despite being the same age. This does not mean that graphically, and according to the authors mentioned above, they are not in the graphic developmental stage they defined, however, the development is not evident in all the parameters defined by these authors.

The present study allowed us, thus, to understand children's graphic development as well as learn to decipher kindergarten children's drawings.

Keywords: Kindergarten Education, children's drawing, graphic development.

Introdução

Qual o motivo de a criança desenhar de determinada maneira? Como é que a criança expressa, no desenho, a interpretação do real? De que forma o desenho traduz as vivências da criança? Estas são questões que já foram, muitas vezes, formuladas por todos nós.

De acordo com a Associação de Educadores do distrito da Guarda (1996, p. 15), *o desenho da criança, pela sua espontaneidade, apresenta todas as características da atividade lúdica: liberdade, prazer, amor pela ordem, separação da realidade, representação, criação, autenticidade, mistério...* São assim, indicadores da personalidade da criança, registados num papel. Daí uma das razões do meu interesse por este tema, pois através desta forma de expressão o educador/ professor pode compreender melhor as atitudes, comportamentos e escolhas de cada criança, uma vez que os desenhos fornecem um registo sobre as mudanças e o passado executados do próprio ponto de vista da criança. Deste modo, o desenho está presente na vida das crianças enquanto produção simbólica e linguagem original, integrando o seu universo expressivo, pois *para a criança o desenho é um meio de expressão privilegiada. É simultaneamente uma actividade sensorio – motora e lúdica, ligada às possibilidades de expressão gráfica (preensão, coordenação...) e uma linguagem mais fácil, de submeter à sua fantasia, que as palavras* (Vayer, 1976, p. 47). O desenho infantil é, também, enquanto veículo de comunicação, facilitador de transmissão de mensagens quer em alternativa, quer em conjunto com a linguagem falada. É uma ferramenta de que as crianças dispõem para registarem o seu modo de entendimento do mundo. Se através desta forma de expressão nós pudermos compreender melhor as crianças, obteremos um melhor entendimento do seu desenvolvimento na íntegra (Garcia, 1997). Outro fator que influenciou o estudo deste tema foi o facto de acreditar que os desenhos infantis contêm muito para além da superfície, ou seja, a criança representa neles, algo tendo em conta uma intenção e uma forma específica de o fazer. E, em particular, são indicativos de aspetos gerais do desenvolvimento e habilidades da criança. Os desenhos podem dar-nos informação não só sobre as crianças, mas também sobre a natureza do seu pensamento, auxiliando na resolução de problemas.

Iniciamos este trabalho com uma revisão bibliográfica procurando clarificar algumas questões teóricas relativas à evolução do desenho infantil de acordo com diferentes autores. Na segunda parte apresentamos a abordagem empírica relativa ao tema, analisando e interpretando os dados relativos às produções gráficas das crianças.

Pensamos que o facto de estudar e aprofundar este tema – desenho infantil, irá permitir uma visão mais fundamentada e alargada de como envolver a criança em atividades de expressão plástica, bem como, e fundamentalmente, de ‘olhar para as suas obras de arte’ de forma mais consciente.

I. REVISÃO DA LITERATURA

Começamos por caracterizar o desenvolvimento psicossocial e gráfico das crianças desde o nascimento aos cinco anos de idade, bem como a evolução do desenho infantil na perspectiva de Lowenfeld (1977), Luquet (1979) e Piaget (citado por Moreira, 1984).

1. Evolução psicossocial e gráfica da criança na infância

*Desenvolvimento psicossocial é o processo de humanização que inter-relaciona aspectos biológicos, psíquicos, cognitivos, ambientais, sócio - económicos e culturais, mediante o qual a criança vai adquirindo maior capacidade para mover-se, coordenar, sentir, pensar e interagir com os outros e o meio que a rodeia; em síntese, é o que lhe permitirá incorporar-se, de forma activa e transformadora, à sociedade em que vive.*²²

O Homem, ao contrário dos outros animais, passa quase um terço da sua vida em maturação até se tornar adulto, existindo estudos que comprovam que o ritmo de crescimento e desenvolvimento humano é comparativamente mais lento (Sprinthall & Sprinthall, 1997).

De acordo com Alarcão e Tavares (2005, p.25) *o desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante*, ou seja, o desenvolvimento humano supõe sempre uma evolução progressiva da estrutura do sujeito (maturação biológica) bem como da sua personalidade, ao longo do tempo. Contudo, a evolução da espécie humana não se explica unicamente por mecanismos fisiológicos, mas implica a influência do meio, uma vez que todo este processo assenta na interação entre a hereditariedade e o meio (Alarcão e Tavares, op. cit.). Todo o indivíduo só se desenvolve partindo de uma componente genética em conjunto com as influências e estimulações ambientais que irão alterar os padrões de comportamento do mesmo.

Segundo Piaget (citado por Cardoso e Valssassina, 1988, p. 31), *a infância é a história de uma socialização progressiva*, ou seja, esta fase de desenvolvimento envolve, inicialmente, por parte da criança, uma apropriação do real, e posteriormente a criança procura reconstruí-lo em termos de objeto, espaço e tempo. Esta reconstrução faz-se inicialmente pela ação da criança

²² O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. (s/d). Pesquisado a 31 de Maio de 2012 às 16h30 a partir de <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/14871.pdf>.

sobre os objetos concretos expandindo-se depois para o plano da representação, da simbologia e do pensamento.

Após o nascimento, a atividade da criança baseia-se, principalmente, na experiência imediata, interagindo com o meio através dos sentidos – com ações como olhar, tocar e pegar. Torna-se, assim, uma atividade prática porque, na *ausência de linguagem para designar as experiências ou para simbolizar e, portanto, recordar as acontecimentos e ideias, as crianças estão tremendamente limitadas à experiência imediata* (Sprinthall & Sprinthall, 1997, p. 104). O choro e os movimentos são as únicas manifestações psicológicas da criança, mas pouco a pouco, vai evoluindo numa complexidade biopsicossocial, ou seja, supera *estes reflexos inatos e aborda os objectos e pessoas de maneiras novas* (Bee, 1986, p. 192).

Entre o primeiro e o quarto mês, a criança começa a aprender que a seguir ao choro surge, geralmente, qualquer satisfação. Os movimentos já são mais pessoais existindo uma coordenação entre os diversos esquemas: *preensão – visão (a criança agarra o que vê), preensão – sucção (a criança agarra o objecto e leva-o à boca), audição – visão (a criança tenta ver que ouve)* (Garcia, 1997, p. 17).

Numa fase seguinte, a ação da criança já não se centra no seu próprio corpo (tarefas como agarrar para olhar ou para levar à boca) mas passa a centrar-se nos objetos do meio exterior (tarefas como agarrar para abanar, para produzir um som que ouviu, tendo assim como finalidade obter um resultado) (Garcia, 1997). Desta forma, a criança já consegue manter a cabeça direita conseguindo rodá-la, o que lhe dará a possibilidade de explorar o meio que a rodeia.

De acordo com Garcia (1997, p.17), *a coordenação entre os esquemas sensório – motores, sobretudo o da preensão e da visão vai permitir que a criança se depare com novas experiências e apresente novas condutas em relação à sua acção com os objectos*, ou seja, a criança apercebe-se de uma relação entre a sua ação – seja manual, visual ou auditiva, e o resultado que pretende obter. A visão é fundamental no desenvolvimento da mente porque a criança ‘percebe’ o mundo físico com a visão muito antes de o fazer com o tato. No entanto, não consegue estabelecer uma relação completa com os objetos apenas através da visão, precisa igualmente de tocá-los para que a sensação seja mais concisa. Estes comportamentos efetuados através da visão e do tato foram adquiridos pela criança através do relacionamento com o meio, sem necessidade que ninguém lhos ensinasse, tendo sido, no entanto, os fatores ambientais que favoreceram e modificaram os progressos do desenvolvimento. Por outras palavras, *a potencialidade básica de cada uma das áreas é, em larga medida determinada geneticamente. Mas a maneira como a criança utiliza esse potencial, o que ela acaba finalmente por ser, é sempre obviamente, influenciada por aquilo que o ambiente lhe oferece* (Gesell, 1979, p. 27).

À necessidade de ver segue-se a necessidade de mexer (Gesell, 1977). Por volta dos seis e até aos oito meses os movimentos já são mais adaptados, a criança já manifesta algumas emoções como, dor, alegria, medo e tristeza. Seleciona também alguns fonemas, vocalizando *uma grande diversidade de vogais e consoantes que em breve hão-de ganhar estatuto de palavras* (Gesell, 1979, p. 110).

A partir do primeiro ano de vida, o processo de crescimento e aprendizagem da criança é uma constante e uma transformação crescente e rápida. A criança aprenderá a dar os primeiros passos (andar, subir e descer escadas, correr), a pronunciar as primeiras palavras (falar, expressando as suas vontades, necessidades e desejos) e alargar o seu horizonte social - distinguindo as pessoas do seu meio e criando com estas relações afetivas (exprimir as suas emoções, aprender regras de convívio social). Com esta idade, a criança põe em prática todos os potenciais que o ser humano tem e precisa de desenvolver²³.

Nesta idade, a criança pode agarrar um lápis e riscar (“desenhar”) ao acaso, em qualquer superfície deixando marcas e traços. Contudo *a criança só pode iniciar esta actividade, caso tenha o movimento de preensão bem desenvolvido* (Garcia, 1997, p. 95), uma vez que examina tudo o que lhe vem parar às mãos, pois *está decidida manusear tudo aquilo a que pode deitar os olhos e as mãos* (Gesell, 1977, p. 51). Ao alcançar um lápis ou uma esferográfica, a criança experimenta um novo instrumento, utilizando-o na primeira superfície que encontra, como o chão, a parede, um livro ou um jornal. Com esta exploração, e consequente descoberta, inicia-se a fase dos rabiscos (Garcia, 1997). Quase tudo o que à primeira vista parece um rabisco sem interesse pode ser interpretado como uma tentativa de reproduzir linhas e formas. E, deste modo, a criança descobre uma relação entre o movimento do braço e do lápis, e os traços que este deixa atrás de si. Geralmente o adulto considera esta atividade desprovida de interesse, contudo é essencial para a aquisição da linguagem, da escrita e da expressão artística, uma vez que o primeiro traço executado pela criança (...) *é um passo muito importante no seu desenvolvimento porque é o começo da expressão, o que a levará não somente a desenhar e a pintar, mas também à palavra escrita* (Leite e Malpique, 1984, p. 74).

Com um ano e meio a criança risca intencionalmente e com interesse, existindo uma ligação entre o gesto e a perceção visual do que faz. É por volta desta idade que falamos em ‘garatujas’ – *começam com traços feitos ao acaso sobre um papel e, progressivamente, evoluem para desenhos com um certo conteúdo reconhecível pelos adultos* (Leite e Malpique, 1984, p. 74).

²³ O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. (s/d). Pesquisado a 31 de Maio de 2012 às 16h30 a partir de <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/14871.pdf>.

Aos dois anos, a criança já não está limitada ao seu meio sensorial imediato, uma vez que já anda sozinha, levanta-se quando cai e já sobe degraus. Os progressos da linguagem ao nível da capacidade de armazenamento de palavras e de desenvolvimento do vocabulário são também notórios, pois a criança em média compreende entre duzentas e trezentas palavras (Sprinthall & Sprinthall, 1997). Na evolução gráfica, a fase da ‘garatuja’ prolonga-se mais ou menos até aos três / quatro anos de idade, fase em que se verifica uma evolução acentuada na manipulação do lápis e um melhor contacto com a folha de papel (Garcia, 1997).

Segundo Gesell (1979, p. 181), *os 3 anos são uma espécie de maturidade*, uma vez que a criança está voltada para o mundo que vai explorando nos seus múltiplos aspetos, e para as pessoas com as quais vai comunicar. A criança com três anos sente necessidade de se afirmar, pois é uma pessoa e sente-se como tal: está perfeitamente senhora de si. No entanto, aquilo que antes era expresso em ‘negativismo’ e ‘contradição’, nesta fase a criança, longe de contrariar, procura agradar e obedecer, talvez envolvida pelas exigências da cultura (Gesell, 1977).

Graficamente, o contacto com o mundo vai também aparecer. A partir do momento em que a criança faz um desenho com a intenção prévia de representar este ou aquele objeto, pode-se dizer, como Luquet (1979, p. 147), que ela chegou (...) *ao desenho propriamente dito (...) e... quer ser realista*. A criança já não risca só pelo prazer de riscar, mas para produzir ou representar os objetos que a rodeiam. Contudo, esta tentativa de representação não é perfeita devido às dificuldades de ordem física e psíquica que ainda sente. Tem dificuldade em controlar os movimentos gráficos, o que conduzirá a que não trace o que deseja e da forma que pretende (por exemplo, a criança desenha uma casa e esta não está representada com a sua forma real). A criança fá-lo não porque desconheça os pormenores do objeto, mas sim porque com esta idade os pormenores não são importantes para ela (Garcia, 1997). Assim, como refere Luquet (1979, pp. 148 – 149) *...a criança tem a intenção de representar todos aqueles que pensa, mais exatamente ainda, à medida que pensa, a sua representação mental prolonga-se pelos movimentos gráficos que a traduzem no desenho. Ela pensa numa certa ordem que corresponde (...) ao grau de importância que lhes atribui*.

O entendimento das mudanças que habitualmente se verificam com a idade, ajudam-nos a determinar o que está certo ou errado no comportamento da criança, sendo expressões do desenvolvimento normal do comportamento. Cada criança e cada idade têm a sua própria caracterização, ou seja, cada idade não é a soma das coisas que a criança já é capaz de fazer. Pelo contrário, cada idade tem a sua individualidade, a sua maneira de ser e a sua forma de desenvolvimento. Deste modo, como refere Piaget (citado por Gesell, 1979, p. 18), *por mais rápido que possa ser o ritmo do progresso de uma criança, todas as crianças têm de passar*

pelas mesmas fases de compreensão. Saltar essas fases ou alterar a sua própria ordem põe em risco o desenvolvimento da criança.

Ente os três e os quatro anos de idade a criança toma consciência da escrita adulta (Freinet, 1989), pois *desde cedo que as crianças estão envolvidas na utilização da linguagem escrita (...) vêem outros a ler e a escrever* (Mata, 2008, p. 14) começando a imitar a escrita dos adultos. As crianças querem parecer-se mais com os adultos e, para além de desenharem querem também escrever, *desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita* (Mata, 2008, p. 14).

Para a criança, até aos três / quatro anos de idade, rabiscar tem um significado muito mais vasto, pois as linhas e os traços são pontos de referência e exprimem o que a criança pensa no momento em que os desenhou. Rabiscar é, também, para a criança o meio de se afirmar, de “chamar a atenção” e a admiração dos adultos, uma vez que durante esta fase, como referido anteriormente, os adultos raramente percebem o que a criança quer desenhar. Para a criança, rabiscar significa comunicar e libertar-se (Leite e Malpique, 1984).

Segundo Gesell (1977, p.57), *a criança de 3 anos é conformista e a de 4 é afirmativa e expansiva*. Aos 4 anos de idade a criança tende a “sair das marcas”, tanto física como mentalmente, o que é benéfico, pois se a criança procedesse da mesma maneira não se desenvolveria. Tanto a sua atividade motora como a atividade mental estão a fervilhar, no sentido em que a criança corre, salta e pula, bem como ao nível da linguagem tem rasgos de imaginação e fantasia, não tendo, por vezes, noção dos limites (Gesell, 1979).

De acordo com Gesell (1977, p. 58) *o segredo da psicologia da criança de 4 anos está na sua intensa energia associada a uma organização mental de grande mobilidade*. Esta é uma fase absoluta de crescimento, em que a criança conta histórias incríveis, é auto – elogiadora, faladora, ameaça, inventa justificações, entre um vasto conjunto de ações, onde demonstra inúmeros talentos. No fundo, a criança, através destes impulsos, procura uma identificação de si mesma com a sua cultura, e está a tentar descobrir aquilo que ainda desconhece de si (Gesell, 1979).

Graficamente, quando a criança consegue superar as dificuldades da fase anterior, o desenho é, de certa forma, mais realista. Mas o realismo da criança é simplesmente intelectual e não visual (como o do adulto), sendo este (...) *de tal forma absoluto que a criança não sabe distinguir o que ela vê daquilo que sabe* (Widlocher, citado por Garcia, 1997, p. 120). Por isso, a criança traduz nos seus desenhos elementos visíveis e invisíveis, ou seja, as suas concepções e experiências vividas.

Com 5 anos de idade, *a criança contenta-se (...) em organizar as experiências que recolheu* (Gesell, 1979, p. 209) no decurso do seu crescimento. Com quatro anos, preocupava-se em fazer experimentações, mesmo que isso estivesse fora dos limites do bom comportamento. Agora, com cinco anos de idade, a criança é mais moderada, vive em termos amigáveis e familiares com o seu ambiente, tendo aprendido muita coisa e, de certa forma, amadurecido (Gesell, 1979).

Graficamente, a criança de cinco anos é mais prática. *É uma pessoa séria, empírica, directa. Se lhe dermos um lápis, desenha-nos um homem com cabeça, tronco, membros, nariz e olhos. Pode até pôr-lhe cinco dedos porque já é capaz de contar até quatro ou cinco* (Gesell, 1977, p. 68). De certa forma já estabelece uma relação mais objetiva com o mundo e as suas representações já se aproximam da realidade.

O grafismo é o meio pelo qual a criança manifesta a sua expressão e visão do mundo, constituindo-se assim como uma linguagem artística (Ribeiro, 2002, p. 12), sendo, também, um meio que nos permite avaliar o seu desenvolvimento intelectual. O desenho é, sobretudo, um recurso de compreensão da realidade pois mostra um produto resultante da imaginação e criatividade da criança. Representar os objetos como os vê, dar-lhes uma proporção, analisar os seus elementos e colocá-los na devida posição, são aquisições que evoluem em paralelo com o desenvolvimento intelectual.

2. O desenho na Educação Pré-escolar

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece (Sousa, 2003b, p. 193).

O desenho como linguagem é uma forma de comunicação construída ao longo dos anos. Como refere Junqueira (2005), o desenho é uma linguagem com estrutura e regras próprias de funcionamento. Esta linguagem significa toda e qualquer realização humana onde o desenho se enquadra num sistema de representação como uma produção de sentido. A criança ao desenhar imprime registos, portanto, expressa-se e comunica.

2.1. Porque desenha a criança?

Segundo Derdyk (1989, p.50), *a criança desenha entre outras coisas, para se divertir*. Luquet (1979, p.15) sublinha ainda o facto de *o desenho ser para ela um jogo como qualquer outro*. No entanto, refere o autor, que este *é um jogo tranquilo que não exige companheiro e à qual se pode dedicar em casa tão comodamente como ao ar livre* (ibidem).

Já para Abecasis (1993, p. 267), *a criança desenha pelo prazer de traçar e colorir, no encanto de produzir, mas também pela necessidade de perceber e comunicar aquilo que vive, imagina e sonha*. Moreira (1984) afirma que a criança desenha para brincar, olhando para o desenho como um veículo de expressão tanto do brincar quanto da diversão.

Read (2001) defende que o desenho é um modo de expressão da criança e pode ser considerado um processo mental, sendo através do desenho que a criança imagina e inventa, despertando a curiosidade e o conhecimento.

Como já foi referido, todas ou quase todas as crianças desenhavam, procuram desenhar, querem desenhar e por vezes lamentam não desenhar mais (Garcia, 1997). Desta forma, a criança participa ativamente na sua educação, ou seja, no desenrolar do seu processo de ensino e aprendizagem uma vez que através desta técnica a criança se pode auto afirmar e criar a sua personalidade (Amante, 1993). Assim nenhum “agente” educativo, educador ou encarregado de educação, deve desvalorizar o significado do desenho infantil, os seus valores e as suas características principais.

A criança, ao considerar o desenho como um jogo, tal como faz com os outros jogos, leva-o muito a sério, chegando por vezes, a ser ela própria a criticá-lo (Luquet, 1979). Pois, segundo este autor, um desenho, julgado pela criança imperfeito, chega a diverti-la tanto que não se entristece com ele. Outras vezes desaprova aquilo que faz, quer no decorrer da execução quer depois dela, podendo essa insatisfação manifestar-se de várias formas, revelando, assim, a sua capacidade de auto – crítica, fator fundamental no desenvolvimento pessoal do ser humano como pessoa. O autor acrescenta, ainda, que *muitas vezes a mesma criança passa por períodos sucessivos de satisfação e de descontentamento, sem que se possa notar diferença de qualidade nos seus desenhos* (p. 17).

Robert e Clero (1997) mencionam que ao desenhar sozinha, a criança cria, confronta-se e questiona o seu próprio trabalho, *porque o seu poder de realização só se assola durante um certo instante, e no momento seguinte já perdeu o interesse* (pp. 113 – 114).

Assim, de acordo com Queluz (1984, citado por Marques, 1986), o educador deve ser ativo, permitindo à criança descobrir, representar e reinventar o mundo de acordo com a perceção que ela tem do mesmo.

2.2. Evolução do desenho infantil

O desenho evolui conforme o ambiente em que a criança está inserida. Apesar de todas as crianças passarem por diversas etapas do desenho, o seu progresso varia de criança para criança, tanto ao nível do aparecimento bem como da própria evolução. Pode afirmar-se que o

desenho evolui de acordo com o crescimento da criança respeitando o seu desenvolvimento (Garcia, 1997).

A criança deve ter liberdade e oportunidade de se exprimir, devendo estabelecer-se um ambiente em que a criança cria, imagina, expõe, e a seu ritmo desenha com gosto (Leite, 1992). Existem teorias e diferentes interpretações sobre a produção gráfica infantil. Alguns autores salientam que o desenho infantil é composto por fases, etapas, estádios ou movimentos; outros referem fases para o desenvolvimento do desenho infantil, relacionando-o com uma evolução etária. Qualquer que seja a nomenclatura usada para definir a evolução do desenho infantil, este evolui conforme o crescimento da criança dentro do processo de desenvolvimento como ser humano.

Como refere Bordoni (2002), o desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas, desde a passagem dos rabiscos às garatujas, passando por construções mais ordenadas, até surgirem os primeiros símbolos. A autora, baseando-se em psicólogos e pedagogos, sintetiza a evolução do desenho da criança nas fases seguintes:

- 1) Do 1 aos 3 anos é a fase das garatujas, em que a criança representa simples riscos sem qualquer controlo motor, ignorando os limites do papel. Para desenhá-las mexe o corpo todo, avançando por vezes o traçado para as paredes e o chão. As primeiras garatujas são linhas longitudinais, que mais tarde se tornam circulares e, por fim se fecham em formas independentes, ficando soltas na página. No final desta fase, podem surgir os primeiros vestígios da figura humana, com cabeça e olhos.
- 2) Entre os 3 e os 4 anos a criança já adquiriu a forma, e tem uma intenção ao reproduzir os desenhos, respeitando melhor os limites do papel. O principal aspeto evolutivo é que é capaz de desenhá-los um ser humano reconhecível, com pernas, braços, pescoço e tronco.
- 3) Dos 4 aos 5 anos de idade, é a fase em que a criança desenha segundo temas, entre eles: paisagens, casas, flores, super – heróis, carros, animais; variando no uso das cores tendo em conta a realidade. A figura humana já tem novos detalhes, como cabelos, pés e mãos. No que concerne à distribuição dos elementos do desenho no papel, já obedecem a uma certa lógica, por exemplo, o céu encontra-se no cimo da folha.
- 4) Entre os 5 e os 6 anos, os desenhos têm sempre princípio, meio e fim. As figuras humanas aparecem vestidas e a criança já dá grande importância aos pormenores, como por exemplo as cores reais. Quanto aos temas, nesta fase, variam e, o facto de não terem nada a ver com a vida dela são um indicativo de desprendimento e capacidade de contar histórias acerca do mundo.

Entre os autores mais conhecidos, no que diz respeito a esta temática, estão Lowenfeld (1977), Luquet (1979) e Piaget (citado por Moreira 1984), sendo esses que irei abordar neste trabalho (Garcia, 1997). Tendo em conta a linha de pensamento destes autores, faremos uma breve abordagem aos primeiros estádios ou etapas, uma vez que se aproximam da idade da amostra deste trabalho.

2.2.1. Perspetivas de Lowenfeld sobre o desenho infantil: os estádios

Lowenfeld (1977) desenvolveu estudos sobre a expressão plástica infantil, atribuindo seis estádios de acordo com a idade das crianças. São eles: *estádio das garatujas* (dos dois aos quatro anos), *estádio pré – esquemático* (entre os quatro e os sete anos), *estádio esquemático* (entre os sete e os nove anos), *estádio do realismo* (entre os nove e os doze anos), *estádio pseudo – naturalista* (entre os doze e os quatorze anos) e *a arte do adolescente* (entre os quatorze e os dezassete anos).

O *estádio das garatujas* inicia-se por volta dos dois aos quatro anos de idade, e corresponde à fase em que a criança faz rabiscos ao acaso. Rabiscos desordenados e, ao acaso é o que predomina neste estádio. A criança vai aos poucos, controlando os seus traços existindo uma evolução nos seus riscos. Este estádio é bastante importante, pois marca o início da expressão, conduzindo o desenho e a pintura ao surgimento da escrita (Garcia, 1997).

Na perspetiva de Lowenfeld (1977) os primeiros traços da criança são ocasionais, uma vez que ela não se apercebe daquilo que está a fazer. Variam, também, no tamanho, na direção, podendo ser repetidos à medida que a criança movimenta o braço para a frente e para trás. Esta fase é intitulada de *garatujas desordenadas* – em que o objetivo da criança é fazer linhas, chegando ao desenho através da imitação dos desenhos dos adultos.

Já na *garatuja controlada*, a criança tem a percepção da ligação existente entre o traço e os movimentos que realiza. Ainda que, na aparência, não haja grande diferença entre uns desenhos e outros, o facto de ter conseguido controlar os movimentos é uma experiência fulcral para a criança.

(...) a maioria das crianças nesta fase, aborda as garatujas com entusiasmo, pois a coordenação entre o seu desenvolvimento visual e motor representa uma conquista muito importante (...) Esta nova descoberta estimula a criança a variar os seus movimentos. Agora, as linhas podem ser repetidas e quase sempre traçadas com grande rigor. Estas linhas podem ser traçadas horizontalmente, verticalmente ou descrevendo círculos (Lowenfeld, 1977, p. 120).

Na última etapa a criança atribui *nome às garatujas*, dando um nome aquilo que desenhou, embora não se consiga identificar no desenho aquilo que a criança descreve. Nesta fase dá-se uma grande transformação no pensamento da criança. Se anteriormente a criança ficava satisfeita apenas com os movimentos, agora há uma ligação entre os movimentos e o mundo que a rodeia (Lowenfeld, 1977).

No estágio das garatujas, a cor desempenha um papel secundário, principalmente nas duas primeiras etapas quando a criança está a estabelecer a sua coordenação motora. Para Lowenfeld (1977) nesta idade, aparentemente, as garatujas parecem exprimir mais a tentativa da criança no controlo visual, sendo que a cor apenas assume um papel de exploração por parte da criança.

No *estádio pré – esquemático*, as crianças têm idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. É nesta idade que a criança faz as primeiras tentativas de representação do real, embora de forma desordenada e com variações nos tamanhos. A criança começa por desenhar a figura humana e, à volta, objetos com os quais já teve contacto (Garcia, 1997).

Neste estágio, as crianças têm facilidade em explicar o que desenharam, proporcionando ao adulto a possibilidade de saber o que representam e *porquê*, sendo que (...) *agora, ela cria, conscientemente, modelos que têm alguma relação com o mundo à volta*. (Lowenfeld, 1977, p. 147).

Aos quatro anos, a criança já representa formas compreensíveis, embora ainda seja complicada a sua análise, porque por vezes não se identificam os elementos desenhados. Por volta dos cinco anos já se conseguem distinguir pessoas, casas e árvores, e aos seis anos já são identificadas as formas que executam, pois dá-se uma evolução das mesmas (Lowenfeld, 1977).

Relativamente à cor, o autor refere que há uma relação entre a cor escolhida para pintar o objeto e o objeto desenhado, existindo, assim, uma atração pelas cores, mais do que com o objeto representado.

No que concerne ao espaço, a sua representação difere muito, pois *a nossa sociedade tende a considerar que o espaço é adequadamente representado pelo uso da perspectiva (...) com pontos de fuga e linhas de horizonte* (Lowenfeld, 1977, p.154). Pelo facto da criança nesta etapa ainda não fazer uso de perspetivas e da distância, a representação do espaço não está estruturada. Ainda nesta fase, a criança não tem noção das distâncias, não existindo o - ‘em cima’, o ‘em baixo’, o ‘próximo’ e o ‘distante’. Também no desenho da criança encontram-se objetos que são reproduzidos aleatoriamente. Isto acontece porque a criança concebe o espaço como se fosse o espaço que a rodeia, daí surgirem objetos mais acima, mais abaixo e uns ao lado dos outros.

2.2.2. Perspetivas de Luquet: as etapas do desenho infantil

Luquet (1979) fez o primeiro estudo sobre o desenho infantil, atribuindo-lhe etapas específicas.

(...) convém fazer sobressair o carácter distintivo das suas fases sucessivas. Se (...) o desenho é do princípio ao fim essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma espécie determinada de realismo (Luquet, 1979, p.135).

As etapas gráficas que Luquet (1979) definiu são quatro: *o realismo fortuito* (dos dois aos três anos e meio), *o realismo falhado* (dos três aos cinco anos), *o realismo intelectual* (dos cinco aos nove anos) e *o realismo visual* (dos nove aos dez anos).

Na *fase do realismo fortuito* (dos dois aos três anos e meio), a criança desenha com o intuito de fazer linhas e não uma imagem. Nesta fase a criança verifica que os outros têm capacidade gráfica para traçar linhas e também de desenhar, desconhecendo em si mesmas essa capacidade, pois

neste período, a criança observando nos outros a existência da faculdade gráfica, não julga possuí-la também (...) é possível que ela não sonhe sequer em imitar nisso o adulto, porque está convencida de que a sua tentativa resultaria em fracasso (Luquet, 1979, p. 138).

A criança durante algum tempo apenas imita traços, sem que haja um objetivo, não lhes dando interpretação após a sua execução. Em virtude da sua imaginação, ao mesmo tempo rica e desordenada, a criança tem aptidão espacial para notar semelhanças (muitas das vezes apenas observadas por ela, e que momentos depois são esquecidas). Só mais tarde será estabelecida uma ligação entre os seus desenhos e o objeto real (Garcia, 1997).

(...) nesses traçados produzem-se de novo, de tempos a tempos, semelhanças acidentais, e a criança nota-as de tal maneira, que espera agora vê-las reproduzir-se ao menos por acaso e segundo a expressão de um psicólogo evocando as suas recordações de criança, 'por uma espécie de magia'. Chega a compreender que os seus desenhos podem, não só a título excepcional mas também de um modo constante, parecer qualquer coisa (Luquet, 1979, p. 140).

A criança ainda não possui uma perfeita capacidade gráfica. É capaz de representar alguns traços, mas que só no seu entender é que se assemelham com qualquer coisa (Garcia, 1997). Nesta fase, o desenho da criança é ainda caracterizado por dois momentos. No primeiro, a

semelhança com o objeto não é conseguida existindo a intenção de reproduzir uma imagem. Já no segundo momento, a criança vai acrescentando pormenores aos seus desenhos, tendo a noção de que existem algumas imperfeições que podem ser corrigidas com outros traços (Luquet, 1979). O mesmo autor afirma, que *a criança pode, portanto, atribuir-se legitimamente a faculdade de acentuar voluntariamente uma semelhança fortuita. Ela renova cada vez mais intencionalmente o exercício, e o sucesso das repetidas tentativas, confirma-lhe a consciência de possuí-la* (p. 142).

O autor, em síntese, refere que a criança inicialmente representa traços sem qualquer objetivo, passando depois a entender que os traços desenhados por outras pessoas têm um objetivo, podendo representar um objeto. Apesar de ainda não desenharem com intenção, as crianças vão-se apercebendo de que os seus traços, maioritariamente acidentais, se assemelham com algo.

Na *fase do realismo falhado* (dos três aos cinco anos), a criança *uma vez chegada ao desenho propriamente dito, quer ser realista. Mas esta intenção choca ao princípio com obstáculos que dificultam a sua manifestação. O desenho quer ser realista mas não chega a sê-lo. É o que chamaremos a fase do realismo falhado* (Luquet, 1979, p. 147).

Na fase, a criança tem em mente o que vai desenhar, não representando traços ao acaso. Apesar desta evolução, ainda existem dificuldades tanto físicas como psíquicas, ou seja, a nível do controlo dos movimentos gráficos (devido à dificuldade em coordenar e limitar os seus movimentos gráficos) bem como de falta de atenção. *O primeiro dos obstáculos que se deparam ao realismo é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria* (Luquet, 1979, p. 147).

A criança tem tendência para ocultar pormenores, não significando que os desconhecia, pois é capaz de os referir oralmente. Esses pormenores vão surgindo no desenho à medida que a criança vai pensando neles, sendo representados em primeiro lugar aqueles a que dá maior importância.

Assim, a criança conhece bem a existência desses elementos, não se preocupando a desenhá-los. Pode, por vezes, colocar certos detalhes num desenho e, caso faça outro a seguir pode já não o colocar, e vice – versa. Deste modo, a criança pensa numa certa ordem que corresponde à importância que lhes atribui e vai acrescentando pormenores já desenhados sobre outros pormenores (Luquet, 1979).

Na fase do *realismo intelectual* (dos cinco aos nove anos),

uma vez superada a incapacidade sintética, já nada impede que o desenho infantil seja plenamente realista, isto é, que represente, ao mesmo tempo os

pormenores do objecto representado, as suas relações recíprocas no conjunto constituído pela sua reunião (Luquet, 1979, p. 159).

Luquet (1979) realça que na fase do realismo intelectual, uma vez ultrapassadas as dificuldades de controlo do traço, o realismo do desenho infantil, aparece com toda a sua amplitude. Segundo o autor, o realismo intelectual conduz à utilização de processos variados, mesmo que alguns não ultrapassem o que se pode esperar de uma criança destas idades, ao contrário de outros que podem passar por desenhos de alguém mais experiente.

A criança ao julgar que um elemento é importante para o desenho vai certamente utilizá-lo, nem que para isso tenha que usar a *transparência* e o *rebatimento* – que são procedimentos comuns a esta fase. No que concerne à transparência por exemplo, as casas terão paredes transparentes para que se possa ver a casa lá por dentro (móveis, moradores, etc.). Tendo em conta o uso do abatimento, se a criança quer, por exemplo, desenhar um caminho contornado de árvores, abaterá as árvores que não permitem uma certa visibilidade (Luquet, 1979).

Os processos de transparência e de rebatimento podem transparecer para o adulto a ausência de sentido estético. No entanto, para a criança correspondem a uma atitude estética, uma vez que, visam reunir num único desenho os elementos que são igualmente reunidos no objeto que representa (Luquet, 1979).

2.2.3. Perspetivas de Piaget (citado por Moreira, 1984): as etapas do desenho infantil

A infância é a história duma socialização progressiva, segundo Piaget. Na sua teoria sobre a aquisição do conhecimento, a criança apropria-se do real, procura reconstruí-lo em termos de objecto, espaço, tempo e causalidade. Tal reconstrução faz-se inicialmente pela acção do sujeito sobre objectos concretos e depois estende-se para o plano da representação, da simbologia e do pensamento. (Pillar, 1984, p. 20).

A ação de desenhar é um dos comportamentos simbólicos descrito por Piaget (citado por Moreira, 1984), bem como o jogo, a imitação, a imagem mental e a evocação verbal.

A autora compara as etapas do desenho com as etapas mencionadas por Piaget²⁴ – o *exercício* (do nascimento à linguagem oral), o *símbolo* (da linguagem oral até aos seis anos) e a *regra* (a partir dos seis anos).

A *fase do exercício*, como primeira etapa o *exercício*, compreende a fase do nascimento até ao aparecimento da linguagem oral, ou seja, constitui-se no período pré – verbal, no qual a criança apreende o meio que a rodeia através do sentidos e da ação sobre o objeto, sendo os movimentos desordenados e incontrolados. Na ação de agarrar pela primeira vez num lápis, a criança experimenta-o como se fosse um brinquedo, exercendo uma ação lúdica – sendo o desenho uma atividade que lhe dá satisfação. No entanto, se lhe dermos um lápis e papel, a criança descobrirá que é capaz de deixar naquele pedaço de papel uma marca, e ficará surpreendida ao repetir o movimento, deixando mais uma marca. Este é um jogo de exercício que se repetirá por muitas e muitas vezes (Moreira, 1984).

A *fase do simbolismo*, como segunda etapa o *simbolismo*, abrange a fase a partir do aparecimento da linguagem até aos seis anos aproximadamente. A criança interessa-se pelas realidades simbolizadas - desenhando não só o que vê mas também o que imagina (está presente o faz de conta), sendo o símbolo a sua maneira de representar. Através da interação do meio, a criança percebe que pode fazer novos movimentos e que isso lhe propiciará um maior controlo sobre a mão, passando a surgir movimentos espirais e círculos fechados evidenciando a descoberta da forma. Esta fase é caracterizada por mais detalhes e os desenhos aproximam-se das formas reais (Moreira, 1984).

Surge, de seguida, a terceira etapa a *fase da regra*, esta caracteriza a criança a partir dos seis anos e representa relações sociais assumidas no meio que a rodeia, conduzindo a uma representação do real. Ou seja, os desenhos perdem o carácter mágico e assumem regras e convenções definidas, adquirindo maior estruturação e expressividade. Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspeto observável dos objetos representados, sendo mais lógicos do que visuais e existindo um interesse pelos detalhes decorativos (Moreira, 1984).

Sintetizando, podemos perceber que a evolução do desenho ultrapassa patamares ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve. Este avanço gráfico está estritamente ligado à

²⁴ Na obra de Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

maturação da percepção motora e também à maturação cerebral, em que a criança modifica a percepção do mundo à sua volta com as imagens mentais que constrói (Garcia, 1997).

(...) a criança, grande autora dos eventos mantém uma relação de prazer que impulsiona e estimula este seu fazer. O corpo inteiro da criança desenha concentrado na pontinha do lápis, que lhe abre a possibilidade da experiência da conquista das formas. O desenho estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de recursos materiais (Derdyk, 1990, p. 106).

3. A importância do desenho na Educação Pré-escolar

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece (Sousa, 2003b, p. 193).

O desenho é uma forma de expressão plástica – que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo (Ministério da Educação, 1997), pois é um instrumento que permite a todos os seres humanos a sua utilização como forma de se expressar comunicativamente. Para João Santos (1996 citado por Sousa, 2003b), a criança ao entrar em contacto com o desenho irá exaltar instintos, conhecimentos e estados de espírito divulgando o que vai dentro do seu ser.

A criança enquanto desenha renova as impressões que acaba de viver, recria e imita, brinca e simula; constrói as personagens e o ambiente, reinventa a realidade e traça-a no papel. Enquanto desenha, desde o primeiro risco, utiliza todo o seu potencial emotivo, expressando-se livremente, transporta o seu mundo e o seu entendimento das coisas para a folha de papel (Gomes, 2009, p. 33).

Ao longo da educação pré – escolar a criança deve contactar com o maior número possível de expressões artísticas para que o desenvolvimento se inicie e para que se prepare para ultrapassar situações que lhe possam surgir no dia a dia (Sousa, 2003b).

3.1. Os desenhos das crianças: condições de produção

Segundo Ferrão (1989), todas as atividades que estejam relacionadas com a atividade plástica funcionam como forma de linguagem, podendo visualizar-se no desenho, aquilo que marcou a criança. É através destas imagens realizadas, que a criança vai tomando conhecimento daquilo que a rodeia. Ou seja, os desenhos das crianças apresentam formas e traços comuns a todas as crianças (decorrem dos processos biopsicológicos), mas apresentam também influências do seu meio de inserção (cultura, classe e género).

O desenho é então uma das técnicas inerentes à expressão plástica que mais se destaca. A criança ao ter acesso a algum instrumento, como lápis e papel, autonomamente pega neles e começa a desenhar (Sousa, 2003a). Deste modo, as crianças desenhavam tanto em casa como na escola, individualmente ou em grupo, espontaneamente ou por solicitação dos educadores ou pais, regularmente ou esporadicamente, utilizando apenas papel e lápis ou com um conjunto diversificado de material. As crianças reformulam e representam as formas gráficas que fazem parte do seu quotidiano (por exemplo, a televisão – publicidade, desenhos animados, escola – manuais escolares, livros, fichas, idas ao cinema).

3.2. O espaço do desenho no contexto de jardim de infância: as atividades educativas

No contexto de jardim de infância, por meio do domínio das expressões, a criança terá contacto com diferentes situações e experiências que farão com que vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá utilizar e transformar de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objetos (Ministério da Educação, 1997).

Cox (1995) considera que o desenho infantil é favorecido com a aprendizagem em contexto escolar. É no jardim de infância que a criança passa por etapas em que lhe é dada a possibilidade de explorar livremente e ser criativa, sendo assim a expressão gráfica infantil estimulada pelo conjunto de atividades que aí são proporcionadas.

As crianças desenhavam livremente segundo o seu interesse, tendo ao seu alcance os materiais necessários tais como: lápis de cor, marcadores, lápis de cera e papel. Habitualmente os temas dos desenhos são escolhidos pelas crianças, e estas são incentivadas a usarem esta linguagem como forma de comunicação e expressão. É importante que o educador proponha à criança a realização de desenhos sobre temas específicos bem como sobre temas livres para poder constatar qual a observação que esta tem sobre o mundo, uma vez que ao desenhar a criança pretende comunicar algo com as suas representações. Assim é uma atividade fundamental, neste ciclo de ensino, onde as crianças iniciam o desenvolvimento das suas

capacidades cognitivas, tornando-se o desenho o meio para transmitir a mensagem pretendida. Essa utilização verifica-se em diversos “locais” do jardim de infância, pois as crianças utilizam o desenho como símbolo do seu nome no quadro de registos de presenças, nos cabides, nos respetivos lugares da mesa, entre outros sítios.

O educador organiza o ambiente educativo da sala partindo da observação do grupo. Seguidamente, planifica as suas atividades, avalia o processo educativo e reorganiza as práticas em função das crianças. Tendo como referência, para a estruturação das atividades, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p.21). Este documento define como objetivos:

desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo (...) é através das relações como os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante esse ‘mundo’ social e físico. Dar sentido a esse ‘mundo’ passa pela utilização e sistemas simbólico – culturais.

Nas salas de jardim de infância é, assim, importante que existam áreas de expressão, que estejam ao alcance de todas as crianças e se integrem materiais necessários à sua execução. Na planificação das atividades devem estar inscritos momentos que permitam às crianças expressar-se livremente, bem como momentos onde as crianças relatem acontecimentos importantes ou notícias que tiveram lugar no seu dia a dia, sendo a forma mais comum de registar estes factos, o registo gráfico (desenho). Ainda em atividades como visitas de estudo ou atividades fora da sala de aula, também é habitual fazer-se um registo utilizando o desenho.

Assim, no quotidiano do jardim de infância, o desenho é um instrumento de expressão e comunicação que está sempre presente. O desenho livre, habitualmente, está inserido na rotina diária: as crianças podem desenhar o que quiserem e quando quiserem, sempre de acordo com as rotinas estabelecidas.

II. ABORDAGEM EMPÍRICA

De acordo com Costa (2001, p. 4)²⁵, *a metodologia é a ciência que estuda os métodos utilizados no processo de conhecimento*, sendo a sua escolha um procedimento determinante para obter respostas apropriadas às questões que são formuladas. Pois só a partir desta estruturação – formular o problema, procurar a resposta para o problema e o final da pesquisa, é que se definem as linhas orientadoras, os métodos e os procedimentos a considerar na investigação²⁶.

Nesta parte do relatório, destinada ao enquadramento do estudo realizado, começaremos por referir a descrição e os objetivos deste mesmo estudo, indicando, de seguida, a metodologia e os instrumentos de recolha de dados. De seguida, analisaremos os desenhos procedendo a uma interpretação dos mesmos. No final, apresentamos as conclusões gerais e sugerimos algumas atividades que poderão ser propostas às crianças.

1. Descrição do estudo

Ao longo do capítulo III cujo tema é *O desenho infantil como forma de expressão em educação pré – escolar*, temos vindo a refletir sobre a evolução da criança em idade pré – escolar – tanto a nível psicossocial como do desenho infantil, tentando apresentar uma panorâmica dos vários aspetos que compõem esta evolução e que com ela se relacionam.

Neste capítulo foi realçado o facto de o desenvolvimento psicossocial da criança ser determinante na estruturação gráfica da mesma, opinião consensual entre os vários autores consultados. Por outro lado, foi dada especial relevância, ao papel do jardim de infância no desenvolvimento gráfico da criança, pois na perspetiva de vários autores, o jardim de infância é um local privilegiado para o desenvolvimento e aquisição de competências gráficas das crianças.

A partir destes dois fatores – o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento do desenho – traçámos o nosso plano de trabalho, onde tentaremos dar resposta à seguinte questão: *Existem ou não diferenças gráficas em crianças da mesma idade?*

Deste modo, procedemos à análise de alguns desenhos para uma melhor compreensão dos conceitos enunciados e uma verificação concreta desse desenvolvimento. Por isso, na análise elaborada procuraremos estabelecer, sempre que possível, uma relação entre os dados obtidos e os conceitos abordados ao longo deste relatório.

²⁵ Citado por Fundamentos de metodologia científica. (s/d). Pesquisado a 13 de Junho de 2012 às 11h a partir de <http://www2.videolivaria.com.br/pdfs/14017.pdf>.

²⁶ Idem.

O intuito deste estudo é analisar o desenvolvimento gráfico deste grupo de crianças, verificando se existe, ou não, um paralelismo com o desenvolvimento etário destas. Este estudo justifica-se, primeiramente, pelo interesse pessoal pelo tema, e também pelo facto de ter desenvolvido o estágio curricular como educadora estagiária no jardim de infância de Alfarazes onde foi realizado este estudo. Neste jardim de infância valorizam-se as atividades de expressão plástica que promovem a manipulação, exploração e experimentação (sendo um dos objetivos preconizados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré – escolar), permitindo às crianças expor as suas vivências, através da sua própria experiência.

A motivação para este estudo relaciona-se essencialmente com a compreensão deste tema para que, no futuro, as atividades sejam programadas de forma mais consciente e com o intuito de uma prática profissional mais eficaz.

2. Objetivos do estudo

Este estudo teve como principal objetivo compreender se neste grupo de crianças o desenvolvimento gráfico se relaciona com o desenvolvimento etário da criança, ou seja, se existem ou não diferenças gráficas em crianças da mesma idade, analisando os desenhos realizados pelas crianças.

Pretendemos com este estudo:

- (i) Compreender o desenvolvimento gráfico das crianças.
- (ii) Estabelecer a relação da evolução do desenvolvimento infantil com o desenvolvimento etário.
- (iii) Identificar a existência ou não de diferenças gráficas em crianças da mesma faixa etária.

3. Metodologia

Segundo Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira e Pinto (2008, p. 4), *o estudo de caso trata de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos*, acerca de um determinado tema. Assim, Yin (1994, citado por Araújo *et al*, 2008, p. 4) define estudo de caso tendo em conta um conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. De acordo com Gomez e Flores & Jimenez (1996 citado por Araújo *et al*, 2008, p. 9), o objetivo de um estudo de caso é: *explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar* um determinado conjunto de dados. Esta metodologia, segundo Ponte (2001, citado por Bogdan & Biklen, 1994), permite compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou um fenómeno em estudo. Uma das suas principais vantagens é que o método ideal para caraterizar e aprender acerca de um indivíduo em particular.

Neste sentido, e com o objetivo de perceber se existem diferenças gráficas em crianças da mesma idade, recorreremos à metodologia de estudo de caso. Para a realização deste estudo optámos por um estudo de natureza qualitativa / descritiva. Esta enquadra-se no estudo apresentado no sentido em que, segundo Bogdan & Biklen (1994), a fonte direta dos dados é um ambiente natural (o jardim de infância), enquanto o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados são principalmente de carácter descritivo; e os investigadores qualitativos interessam-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes dão às experiências. Bogdan e Tayler (1986, citado por Bogdan *et al*, 1994) referem que, nos métodos qualitativos, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, pois este método de investigação baseia-se principalmente em permitir a expressão livre dos participantes.

De acordo com Merriam (1988, citado por Bogdan *et al*, 1994), o estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística (isto é, um conjunto de métodos e regras que conduzem à descoberta e à resolução de eventuais questões/problemas).

4. Instrumento

Para a concretização deste estudo foi utilizada uma tabela de análise adaptada de Krechevsky (2001, p. 154) (*anexo 2*).

Este instrumento encontra-se dividido em três categorias: *o nível de representação*, que se refere à capacidade de criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns (por exemplo, pessoas, casas, animais), e também à capacidade de coordenar esses elementos espacialmente; *o nível de exploração*, que se refere à extensão em que flexibilidade, generatividade, inventividade e variações estão refletidas no desenho e no uso de materiais de arte da criança; e *o nível de talento artístico* que se refere à capacidade de utilizar os vários elementos artísticos (por exemplo, linha cor e forma) para retratar emoções, produzir certos efeitos e embelezar os desenhos (Feinburg, 1987/1988 citado por Krechevsky, 2001, p. 146). O nível de representação está subdividido em três subcategorias: formas básicas, cor e integração espacial. O nível de exploração está subdividido em duas subcategorias: cor e dinâmica. E o nível de talento artístico está dividido em três subcategorias: expressividade, preenchimento e sensibilidade estética.

Os níveis de avaliação (*anexo 3*) para classificar cada subcategoria são definidos da seguinte forma: **nível 1** (*Pouca capacidade*), **nível 2** (*capacidade média*) e **nível 3** (*grande capacidade*). Embora cada subcategoria seja analisada separadamente, estas só são significativas com referência às categorias gerais de representação, exploração e talento artístico.

Estas categorias servirão para analisar de forma descritiva os desenhos de cada uma das crianças (*anexo 4*).

5. Procedimento

A recolha de dados, sendo um procedimento organizado de procura de informações tem como objetivo a compreensão de uma determinada situação/problema, podendo a mesma ser elaborada tendo por base diferentes métodos e técnicas (Coutinho, 2011).

Para a realização deste estudo, de entre os trabalhos realizados por todo o grupo, foi retirado um trabalho aleatoriamente, que neste caso recaiu sobre o desenho da visita de estudo à Quinta da Maúña²⁷.

Para o desenho da visita de estudo solicitou-se a todas as crianças que recriassem (através do desenho), os aspetos da visita de estudo que lhes suscitaram mais interesse e dos quais gostaram mais, de forma livre, ou seja, sem a ajuda ou intervenção do adulto. Foram disponibilizados às crianças os seguintes materiais: folhas brancas A4 e lápis de cor (variadas cores).

Todas as produções gráficas foram recolhidas, para posteriormente serem analisadas.

6. Caraterização da amostra

Para a realização de um estudo é necessário ter em conta um grupo de sujeitos a estudar. Assim, como refere Fortin (1999, p. 202), *a amostra é um sub – conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população.*

A nossa amostra é constituída por 15 crianças, 9 do sexo feminino e 6 do sexo masculino (como ilustra o gráfico 1, apresentado anteriormente). Sendo que apenas analisaremos 14 desenhos uma vez que uma criança (do sexo masculino) faltou neste dia. Todas as crianças frequentam a sala dos 3 / 4 anos de idade do jardim de infância de Alfarazes.

7. Apresentação e análise de dados

7.1. Apresentação de dados

Apresentamos de seguida, em tabelas, os resultados obtidos por categorias de análise: nas tabelas 4, 5 e 6 analisamos a categoria representação com as subcategorias formas básicas, cor e integração espacial, respetivamente; nas tabelas 7 e 8 prosseguimos com os dados relativos à categoria exploração com as subcategorias cor e dinâmica, respetivamente; por fim, nas tabelas 9, 10 e 11 analisamos a categoria talento artístico com as subcategorias expressividade, preenchimento e sensibilidade estética, respetivamente.

²⁷ Esta visita de estudo surge no âmbito do Plano Anual de Atividades do Agrupamento cujo tema, do ano decorrente, era “*A sustentabilidade do planeta Terra: o solo*”.

A tabela 4 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria: *nível de representação* e à subcategoria: *formas básicas* (ver anexo 4).

Tabela 4 – Dados relativos ao nível de representação: formas básicas

	REPRESENTAÇÃO	
<i>Criança</i>	<i>Formas Básicas</i>	<i>Nível</i>
Criança “MA”	<p>Representa os aspetos principais, como os braços, as pernas e o corpo para as pessoas; orelhas, olhos, boca e cauda para os animais; quadrados simples para as janelas de casas; e pneus e volante para o autocarro. Apresenta os elementos mencionados para a figura humana e para os edifícios (casas).</p> <p>São incluídos ainda alguns detalhes identificáveis como dedos (número de dedos correto), sapatos e roupas para as pessoas. Representa os elementos mencionados para a figura humana.</p> <p>Relativamente às proporções usadas são essencialmente ou maioritariamente consistentes com a realidade dos objetos e das figuras. Desenha a cabeça proporcional ao corpo. Entre os diversos elementos não existe uma relação de proporcionalidade, desenha por exemplo, a figura humana maior do que a casa.</p>	2
Criança “J”	<p>Representa os aspetos principais, como os braços, as pernas e o corpo para as pessoas; orelhas, olhos, boca e cauda para os animais; quadrados simples para as janelas de casas; e pneus e volante para o autocarro. Apresenta no desenho os elementos mencionados para a figura humana.</p> <p>Relativamente às proporções usadas são essencialmente ou maioritariamente consistentes com a realidade dos objetos e das figuras. Demonstra, por vezes, no tamanho de alguns elementos, como nos braços, nas mãos e nos dedos, elementos demasiado grandes em relação ao resto da figura humana.</p>	2
Criança “SR”	<p>Representa os aspetos principais, como os braços, as pernas e o corpo para as pessoas; orelhas, olhos, boca e cauda para os animais; quadrados simples para as janelas de casas; e pneus e volante para o autocarro. Apresenta no desenho os elementos mencionados para a figura humana.</p> <p>Relativamente às proporções usadas são essencialmente ou maioritariamente consistentes com a realidade dos objetos e das figuras. Demonstra uma relação de proporcionalidade</p>	2

	entre os elementos pois representa a figura humana variando de altura, e segundo a idade.	
Criança “IN”	As linhas verticais, diagonais e horizontais existem isoladamente e o desenho abrange estruturas que estão cobertas por rabiscos, e os rabiscos são aleatórios. Este fator é evidente no desenho desta criança, pois preencheu a folha com rabiscos aleatórios. Relativamente aos elementos representados, a criança desenha-os, por vezes, incompletos: por exemplo sem corpo, ou sem pernas, ou sem nariz, ou sem cabelo, ou sem mãos. Quanto aos tamanhos dos elementos, estes não são consistentes dentro do objeto ou entre o objeto, por exemplo desenha uma pessoa com a cabeça maior do que o corpo.	1
Criança “IR”	As linhas verticais, diagonais e horizontais existem isoladamente e o desenho abrange estruturas que estão cobertas por rabiscos, e os rabiscos são aleatórios. Este fator é evidente no desenho desta criança, pois representa riscos no canto superior direito. Relativamente aos elementos representados, a criança desenha-os, por vezes, incompletos. Quanto aos tamanhos dos elementos, estes não são consistentes dentro do objeto ou entre o objeto.	1
Criança “B”	Representa os aspetos principais, como os braços, as pernas e o corpo para as pessoas; orelhas, olhos, boca e cauda para os animais; quadrados simples para as janelas de casas; e pneus e volante para o autocarro. Apresenta os elementos mencionados para a figura humana e para os edifícios (casas). São incluídos ainda alguns detalhes identificáveis como dedos (número de dedos correto), sapatos e roupas para as pessoas. Representa os elementos mencionados para a figura humana. Relativamente às proporções usadas são essencialmente ou maioritariamente consistentes com a realidade dos objetos e das figuras. Desenha a cabeça proporcional ao corpo. Entre os diversos elementos não existe uma relação de proporcionalidade, desenha por exemplo, a figura humana maior do que a casa.	2
Criança “MG”	As linhas verticais, diagonais e horizontais existem isoladamente e o desenho abrange estruturas que estão cobertas por rabiscos, e os rabiscos são aleatórios. Relativamente aos elementos representados, a criança desenha-os, por vezes, incompletos. Quanto aos tamanhos dos elementos, estes não são consistentes dentro do objeto ou entre o objeto, por exemplo representa a figura humana maior do que o autocarro.	1

Criança “MT”	<p>As linhas verticais, diagonais e horizontais existem isoladamente e o desenho abrange estruturas que estão cobertas por rabiscos, e os rabiscos são aleatórios.</p> <p>Relativamente aos elementos representados, a criança desenha-os, por vezes, incompletos: por exemplo sem corpo, ou sem pernas, ou sem nariz, ou sem cabelo, ou sem mãos.</p> <p>Quanto aos tamanhos dos elementos, estes não são consistentes dentro do objeto ou entre o objeto, por exemplo desenha uma pessoa com a cabeça maior do que o corpo e as pessoas do tamanho da casa.</p>	1
Criança “MR”	<p>Representa os aspetos principais, como os braços, as pernas e o corpo para as pessoas; orelhas, olhos, boca e cauda para os animais; quadrados simples para as janelas de casas; e pneus e volante para o autocarro. Apresenta os elementos mencionados para os animais e para os edifícios (casas).</p> <p>Relativamente às proporções usadas são essencialmente ou maioritariamente consistentes com a realidade dos objetos e das figuras. Esta proporcionalidade é evidente no autocarro que é representado pela criança, embora o elemento casa não esteja de acordo com a realidade – está demasiado pequena em relação ao autocarro. Entre os diversos elementos não existe uma relação de proporcionalidade, desenha por exemplo, o autocarro e o animal maiores que a casa.</p>	2
Criança “AR”	<p>O desenho apresenta características como contornos presentes, a geometria não é o mecanismo principal para construir o desenho (<i>por exemplo</i>, a representação do animal na relva) e estão presentes perfis e visões laterais (<i>por exemplo</i>, na representação dos animais presentes – burro e lobo). São incluídos detalhes identificáveis, <i>por exemplo</i> na representação das casas existentes na quinta utilizando as formas geométricas (quadrados e retângulos) para apresentar o facto de as casas serem de pedra e uma das portas dessas casas está o pormenor de esta ser em arco. As proporções são semelhantes à realidade e consistentes dentro dos objetos (por exemplo, ao representar o lobo do filme (caricaturado, forma de desenho animado), desenha as patas da frente maiores do que as de trás, sendo fiel à imagem observada. No entanto, apresenta alguns elementos que não estão no tamanho adequado, como o lobo do mesmo tamanho que a casa.</p>	3
Criança “AN”	<p>Representa os aspetos principais, como os braços, as pernas e o corpo para as pessoas; orelhas, olhos, boca e cauda para os animais; quadrados simples para as janelas de casas; e pneus e volante para o autocarro. Apresenta os elementos mencionados para a figura</p>	2

	humana e para os meios de transporte (autocarro). Relativamente às proporções usadas são essencialmente ou maioritariamente consistentes com a realidade dos objetos e das figuras. Entre os diversos elementos não existe uma relação de proporcionalidade, desenha por exemplo, a figura humana maior do que o autocarro.	
Criança “D”	As linhas verticais, diagonais e horizontais existem isoladamente e o desenho abrange estruturas que estão cobertas por rabiscos, e os rabiscos são aleatórios. Relativamente aos elementos representados, a criança desenha-os, por vezes, incompletos: por exemplo sem corpo, ou sem pernas, ou sem nariz, ou sem cabelo, ou sem mãos. Quanto aos tamanhos dos elementos, estes não são consistentes dentro do objeto ou entre o objeto, por exemplo desenha os olhos demasiado grandes, os braços maiores do que as pernas, bem como os pés muito pequenos.	1
Criança “SL”	As linhas verticais, diagonais e horizontais existem isoladamente e o desenho abrange estruturas que estão cobertas por rabiscos, e os rabiscos são aleatórios. Este fator é evidente no desenho desta criança, pois desenha riscos aleatórios no lado esquerdo da folha. Relativamente aos elementos representados, a criança desenha-os, por vezes, incompletos: por exemplo sem corpo, ou sem pernas, ou sem nariz, ou sem cabelo, ou sem mãos. Há ainda a realçar o facto de a criança “SL” ter desenhado uma das figuras humanas com os braços agarrados à cabeça. Quanto aos tamanhos dos elementos, estes não são consistentes dentro do objeto ou entre o objeto, por exemplo desenha uma pessoa com a cabeça maior do que o corpo.	1
Criança “E”	Representa os aspetos principais, como os braços, as pernas e o corpo para as pessoas; orelhas, olhos, boca e cauda para os animais; quadrados simples para as janelas de casas; e pneus e volante para o autocarro. Apresenta no desenho os elementos mencionados para a figura humana. São incluídos ainda alguns detalhes identificáveis como dedos (número de dedos correto), sapatos e roupas para as pessoas. Representa os elementos mencionados para a figura humana. Relativamente às proporções usadas são essencialmente ou maioritariamente consistentes com a realidade dos objetos e das figuras. Desenha a cabeça proporcional ao corpo. Demonstra, por vezes, no tamanho de alguns elementos, como nos braços, nas mãos e nos dedos, elementos demasiado grandes em relação ao resto da figura humana.	2

Fonte: adaptada de Krechevsky (2001, p. 154).

Como se pode observar pela leitura da *tabela 4*, relativamente à subcategoria *formas básicas*, sete crianças estão no **nível 2** (*capacidade média*), seis crianças estão no **nível 1** (*pouca capacidade*) e uma criança está no **nível 3** (*grande capacidade*).

A tabela 5 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria: *nível de representação* e à subcategoria: *cor* (ver anexo 4).

Tabela 5 – Dados relativos ao nível de representação: cor

REPRESENTAÇÃO		
<i>Criança</i>	<i>Cor</i>	<i>Nível</i>
Criança “MA”	Usa múltiplas cores com, pelo menos, dois exemplos de cor realista e verdadeira, em elementos como os cabelos e as mãos.	2
Criança “J”	Usa múltiplas cores com, pelo menos, dois exemplos de cor realista e verdadeira, em elementos como os cabelos, o nariz e a boca.	2
Criança “SR”	Usa múltiplas cores para desenhar, sendo colocadas intencionalmente no desenho. Por exemplo, representa o céu azul.	3
Criança “IN”	As cores são usadas aleatoriamente, sem nenhuma relação com os objetos retratados nos desenhos.	1
Criança “IR”	As cores são usadas aleatoriamente, sem nenhuma relação com os objetos retratados nos desenhos. À exceção da cor da relva representada no desenho.	1
Criança “B”	Usa múltiplas cores para desenhar, sendo colocadas intencionalmente no desenho. Representa, por exemplo, o céu azul.	3
Criança “MG”	Usa múltiplas cores com, pelo menos, dois exemplos de cor realista e verdadeira, em elementos como, o céu e os braços.	2
Criança “MT”	Usa múltiplas cores para desenhar, sendo colocadas intencionalmente no desenho. Representa, por exemplo, o céu azul e o sol amarelo.	3

Criança “MR”	Usa múltiplas cores para desenhar, sendo colocadas intencionalmente no desenho. Representa, por exemplo, o céu azul e os pneus do autocarro de preto.	3
Criança “AR”	Usa múltiplas cores para desenhar, sendo colocadas intencionalmente no desenho. Apresenta, por exemplo, o céu azul, o sol amarelo, a relva verde e a parte exterior das casas de castanho para representar as pedras. Sendo poucos os elementos que têm cores não – realistas.	3
Criança “AN”	Usa múltiplas cores com, pelo menos, dois exemplos de cor realista e verdadeira, em elementos como os cabelos, os pneus e o volante do autocarro.	2
Criança “D”	Usa múltiplas cores com, pelo menos, dois exemplos de cor realista e verdadeira, em elementos como os cabelos e a relva.	2
Criança “SL”	As cores são usadas aleatoriamente, sem nenhuma relação com os objetos retratados nos desenhos. À exceção da cor dos cabelos representados no desenho.	1
Criança “E”	Usa múltiplas cores para desenhar, sendo colocadas intencionalmente no desenho. Representa, por exemplo, o céu azul e a relva verde.	3

Fonte: adaptada de Krechevsky (2001, p. 154).

Como se pode observar pela leitura da *tabela 5*, relativamente à subcategoria **cor**, seis crianças estão no **nível 3** (*grande capacidade*), cinco crianças estão no **nível 2** (*capacidade média*) e três crianças estão no **nível 1** (*pouca capacidade*).

A tabela 6 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria: *nível de representação* e à subcategoria: *integração espacial* (ver anexo 4).

Tabela 6 – Dados relativos ao nível de representação: integração espacial

	REPRESENTAÇÃO	
<i>Criança</i>	<i>Integração espacial</i>	<i>Nível</i>
Criança “MA”	No desenho há um reconhecimento principiante da linha base. Os objetos e as figuras frequentemente não estão relacionados uns com os outros ou estão limitados a uma área específica da página. Por exemplo, neste desenho a criança representa tendencialmente todos os elementos no canto direito da página.	2
Criança “J”	Os elementos flutuam ambigualmente no espaço. Os objetos, figuras e caraterísticas estão ligeiramente inclinados, tortos e espalhados aleatoriamente pela página.	1
Criança “SR”	Os elementos revelam um claro senso da linha base (por exemplo, terra e céu), o que é evidente em todas as crianças que estão neste nível. Os objetos são mostrados uns em relação aos outros e à página como um todo, por exemplo esta criança desenha no topo o céu e as pessoas na base alinhadas ao longo da folha.	3
Criança “IN”	No desenho há um reconhecimento principiante da linha base. Os objetos e as figuras frequentemente não estão relacionados uns com os outros ou estão limitados a uma área específica da página. Por exemplo, neste desenho a criança aglomera os elementos ao centro da página.	2
Criança “IR”	Os elementos flutuam ambigualmente no espaço. Os objetos, figuras e caraterísticas estão ligeiramente inclinados, tortos e espalhados aleatoriamente pela página.	1
Criança “B”	Os elementos revelam um claro senso da linha base (por exemplo, terra e céu), o que é evidente em todas as crianças que estão neste nível. Os objetos são mostrados uns em relação aos outros e à página como um todo.	3
Criança “MG”	Os elementos flutuam ambigualmente no espaço. Os objetos, figuras e caraterísticas estão ligeiramente inclinados, tortos e espalhados aleatoriamente pela página.	1
Criança “MT”	Os elementos revelam um claro senso da linha base (por exemplo, terra e céu), o que é	3

	evidente em todas as crianças que estão neste nível. Os objetos são mostrados uns em relação aos outros e à página como um todo.	
Criança “MR”	No desenho há um reconhecimento principiante da linha base. Os objetos e as figuras frequentemente não estão relacionados uns com os outros ou estão limitados a uma área específica da página. Por exemplo, neste desenho a criança representa tendencialmente todos os elementos no canto direito da página.	2
Criança “AR”	Os elementos revelam um claro senso da linha base (por exemplo, terra e céu), o que é evidente em todas as crianças que estão neste nível. Os objetos são mostrados uns em relação aos outros e à página como um todo, por exemplo esta criança através da perspectiva onde se encontrava na visita de estudo, representa a casa ao fundo (do lado esquerdo) e o burro mais à frente, revelando algum sentido das noções de distante e perto.	3
Criança “AN”	No desenho há um reconhecimento principiante da linha base. Os objetos e as figuras frequentemente não estão relacionados uns com os outros ou estão limitados a uma área específica da página. Por exemplo, neste desenho a criança representa tendencialmente todos os elementos no canto direito da página.	2
Criança “D”	No desenho há um reconhecimento principiante da linha base. Os objetos e as figuras frequentemente não estão relacionados uns com os outros ou estão limitados a uma área específica da página. Por exemplo, neste desenho a criança aglomera os elementos ao centro da página.	2
Criança “SL”	Os elementos flutuam ambigualmente no espaço. Os objetos, figuras e características estão ligeiramente inclinados, tortos e espalhados aleatoriamente pela página.	1
Criança “E”	Os elementos revelam um claro senso da linha base (por exemplo, terra e céu), o que é evidente em todas as crianças que estão neste nível. Os objetos são mostrados uns em relação aos outros e à página como um todo	3

Fonte: adaptada de Krechevsky (2001, p. 154).

Como se pode observar pela leitura da *tabela 6*, relativamente à subcategoria *integração espacial*, há um equilíbrio quanto ao número de crianças em cada nível, estando cinco crianças no **nível 2** (*capacidade média*) e cinco crianças no **nível 3** (*grande capacidade*). No **nível 1** (*pouca capacidade*), estão quatro crianças.

A tabela 7 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria: *nível de exploração* e à subcategoria: *cor*.

Tabela 7 – Dados relativos ao nível de exploração: cor

EXPLORAÇÃO		
<i>Criança</i>	<i>Cor</i>	<i>Nível</i>
Criança “MA”	Usa múltiplas cores e o padrão dominante é brincar com a cor, não respeitando por vezes as cores reais dos elementos utilizando uma cor diferente para cada elemento. Desenha, por exemplo, a roupa de uma figura humana de vermelho e a de outra azul.	2
Criança “J”	Usa múltiplas cores e o padrão dominante é brincar com a cor, não respeitando por vezes as cores reais dos elementos utilizando uma cor diferente para cada elemento. Utiliza, por exemplo, a cor vermelha para representar os braços e as pernas de umas figuras humanas e a cor verde para a outra.	2
Criança “SR”	Usa cores múltiplas eficientemente para descrever o humor ou a atmosfera, estando presentes o contraste e a mistura de cores. Sendo o desenho colorido. Representa, por exemplo, a roupa das figuras humanas de forma realista e animada.	3
Criança “IN”	O desenho é essencialmente monocromático. Esta criança preenche a folha quase toda com a cor verde e na outra figura representada usa maioritariamente azul.	1
Criança “IR”	Usa múltiplas cores e o padrão dominante é brincar com a cor, não respeitando por vezes as cores reais dos elementos utilizando uma cor diferente para cada elemento.	2
Criança “B”	Usa cores múltiplas eficientemente para descrever o humor ou a atmosfera, estando presentes o contraste e a mistura de cores. Sendo o desenho colorido. Representa, por	3

	exemplo, a roupa das figuras humanas de forma realista e animada.	
Criança “MG”	Usa múltiplas cores e o padrão dominante é brincar com a cor, não respeitando por vezes as cores reais dos elementos utilizando uma cor diferente para cada elemento.	2
Criança “MT”	Usa cores múltiplas eficientemente para descrever o humor ou a atmosfera, estando presentes o contraste e a mistura de cores. Sendo o desenho colorido.	3
Criança “MR”	Usa múltiplas cores e o padrão dominante é brincar com a cor, não respeitando por vezes as cores reais dos elementos utilizando uma cor diferente para cada elemento. Utiliza maioritariamente cores de tom escuro.	2
Criança “AR”	Usa cores múltiplas eficientemente para descrever o humor ou a atmosfera, estando presentes o contraste e a mistura de cores. Sendo o desenho colorido. Procurou representar os elementos com as cores tal e qual como os viu.	3
Criança “AN”	Usa múltiplas cores e o padrão dominante é brincar com a cor, não respeitando por vezes as cores reais dos elementos utilizando uma cor diferente para cada elemento.	2
Criança “D”	Usa múltiplas cores e o padrão dominante é brincar com a cor, não respeitando por vezes as cores reais dos elementos utilizando uma cor diferente para cada elemento.	2
Criança “SL”	O desenho é essencialmente monocromático. Esta criança utiliza quase sempre a cor castanha e quando escolhe outras cores fá-lo sem qualquer relação com os objetos representados.	1
Criança “E”	Usa cores múltiplas eficientemente para descrever o humor ou a atmosfera, estando presentes o contraste e a mistura de cores. Sendo o desenho colorido. Caracteriza, por exemplo, o corpo de um animal de forma realista e animada.	3

Fonte: adaptada de Krechevsky (2001, p. 154).

Constatamos pela leitura da *tabela 7*, que, relativamente à subcategoria **cor**, sete crianças estão no **nível 2** (*capacidade média*), cinco crianças estão no **nível 3** (*grande capacidade*) e duas crianças estão no **nível 1** (*pouca capacidade*).

A tabela 8 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria: *nível de exploração* e à subcategoria: *dinâmica*.

Tabela 8 – Dados relativos ao nível de exploração: dinâmica

	EXPLORAÇÃO	
<i>Criança</i>	<i>Dinâmica</i>	<i>Nível</i>
Criança “MA”	As linhas e formas são consistentemente retratadas de maneira muito rígida, sendo que o desenho depende maioritariamente de formas geométricas, com pouco uso das diagonais, fragmentação e linhas soltas. O desenho parece estático e repetitivo. A criança desenha, por exemplo, a casa apenas com figuras geométricas.	1
Criança “J”	As linhas e formas são consistentemente retratadas de maneira muito rígida, sendo que o desenho depende maioritariamente de formas geométricas, com pouco uso das diagonais, fragmentação e linhas soltas. O desenho parece estático e repetitivo. A criança representa, por exemplo, a figura humana utilizando quase só círculos.	1
Criança “SR”	As linhas e formas são usadas de forma divertida e expressiva. O desenho parece livre, por exemplo, para representar a figura humana, a criança retrata um momento da visita de estudo aplicando um certo movimento às figuras.	2
Criança “IN”	As linhas e formas são usadas de forma divertida e expressiva. O desenho parece livre.	2
Criança “IR”	As linhas e formas são consistentemente retratadas de maneira muito rígida, sendo que o desenho depende maioritariamente de formas geométricas, com pouco uso das diagonais, fragmentação e linhas soltas. O desenho parece estático e repetitivo.	1
Criança “B”	As linhas e formas são usadas de forma divertida e expressiva. O desenho parece livre, por exemplo, para representar a figura humana, a criança retrata um momento da visita de estudo aplicando um certo movimento às figuras.	2
Criança “MG”	As linhas e formas são usadas de forma divertida e expressiva. O desenho parece livre, por exemplo, para representar o autocarro, a criança retrata um momento da visita de estudo aplicando um certo movimento a este elemento.	2
Criança “MT”	As linhas e formas são usadas de forma divertida e expressiva. O desenho parece livre.	2

Criança “MR”	As linhas e formas são usadas de forma divertida e expressiva. O desenho parece livre.	2
Criança “AR”	As linhas, formas e cores evocam um movimento vivido, com ritmo, equilíbrio e harmonia. A maneira como os elementos estão organizados demonstra uma sequência no tempo – inicialmente a criança viu a casa (representada do lado esquerdo), mais à frente estava um animal, o burro (desenhado ao centro da folha) e num momento seguinte visualizaram um vídeo, tendo como personagens a carochinha e o lobo (representados do lado direito da folha).	3
Criança “AN”	As linhas e formas são usadas de forma divertida e expressiva. O desenho parece livre.	2
Criança “D”	As linhas e formas são consistentemente retratadas de maneira muito rígida, sendo que o desenho depende maioritariamente de formas geométricas, com pouco uso das diagonais, fragmentação e linhas soltas. O desenho parece estático e repetitivo.	1
Criança “SL”	As linhas e formas são consistentemente retratadas de maneira muito rígida, sendo que o desenho depende maioritariamente de formas geométricas, com pouco uso das diagonais, fragmentação e linhas soltas. O desenho parece estático e repetitivo.	1
Criança “E”	As linhas e formas são usadas de forma divertida e expressiva. O desenho parece livre.	2

Fonte: adaptada de Krechevsky (2001, p. 154).

Como se pode observar pela leitura da *tabela 8*, relativamente à subcategoria ***dinâmica***, oito crianças estão no **nível 2** (*capacidade média*), cinco crianças estão no **nível 1** (*pouca capacidade*) e uma criança está no **nível 3** (*grande capacidade*).

A tabela 9 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria: *nível de talento artístico* e à subcategoria: *expressividade*.

Tabela 9 – Dados relativos ao nível de talento artístico: expressividade.

	TALENTO ARTÍSTICO	
<i>Criança</i>	<i>Expressividade</i>	<i>Nível</i>
Criança “MA”	Evidencia pouca emoção nos desenhos, evocando dificilmente alguma reação ou resposta emocional. Por exemplo, as figuras humanas apresentam pouca expressão no rosto.	1
Criança “J”	Evidencia a capacidade de evocar sentimentos e estados de ânimo por meio de linhas e formas, embora exista um certo grau de ambiguidade. Como exemplo desta situação, na figura humana a criança representa a boca a expressar um superficial sorriso.	2
Criança “SR”	Evidencia a capacidade de evocar sentimentos e estados de ânimo por meio de linhas e formas, embora exista um certo grau de ambiguidade. Como exemplo desta situação, na figura humana a criança representa a boca a expressar um superficial sorriso.	2
Criança “IN”	Evidencia pouca emoção nos desenhos, evocando dificilmente alguma reação ou resposta emocional, sendo que nenhum elemento apresenta expressão emocional.	1
Criança “IR”	Evidencia pouca emoção nos desenhos, evocando dificilmente alguma reação ou resposta emocional, sendo que nenhum elemento apresenta expressão emocional.	1
Criança “B”	Evidencia pouca emoção nos desenhos, evocando dificilmente alguma reação ou resposta emocional, sendo que nenhum elemento apresenta expressão emocional.	1
Criança “MG”	Evidencia a capacidade de evocar sentimentos e estados de ânimo por meio de linhas e formas, embora exista um certo grau de ambiguidade. Como exemplo desta situação, na figura humana a criança representa a boca a expressar um superficial sorriso.	2
Criança “MT”	Evidencia a capacidade de evocar sentimentos e estados de ânimo por meio de linhas e formas, embora exista um certo grau de ambiguidade. Como exemplo desta situação a criança tem o sol representado com olhos e boca demonstrando “alegria”.	2
Criança “MR”	Evidencia pouca emoção nos desenhos, evocando dificilmente alguma reação ou resposta	1

	emocional, sendo que nenhum elemento apresenta expressão emocional.	
Criança “AR”	No desenho é intensamente transmitido um estado de ânimo ou tom por meio da representação literal (por exemplo, os animais e a carochinha apresentam um rosto sorridente) e características abstratas (por exemplo, as cores que são utilizadas para representar o lobo são cores claras).	3
Criança “AN”	Evidencia pouca emoção nos desenhos, evocando dificilmente alguma reação ou resposta emocional, sendo que nenhum elemento apresenta expressão emocional.	1
Criança “D”	Evidencia pouca emoção nos desenhos, evocando dificilmente alguma reação ou resposta emocional, sendo que nenhum elemento apresenta expressão emocional.	1
Criança “SL”	Evidencia pouca emoção nos desenhos, evocando dificilmente alguma reação ou resposta emocional, sendo que nenhum elemento apresenta expressão emocional.	1
Criança “E”	Evidencia a capacidade de evocar sentimentos e estados de ânimo por meio de linhas e formas, embora exista um certo grau de ambiguidade. Como exemplo desta situação, na figura humana a criança representa a boca a expressar um superficial sorriso.	2

Fonte: adaptada de Krechevsky (2001, p. 154).

A leitura da *tabela 9*, relativamente à subcategoria ***expressividade***, mostra que oito crianças estão no **nível 1** (*pouca capacidade*), cinco crianças estão no **nível 2** (*capacidade média*), e uma criança está no **nível 3** (*grande capacidade*).

A tabela 10 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria: *nível de talento artístico* e à subcategoria: *preenchimento*.

Tabela 10 – Dados relativos ao nível de talento artístico: preenchimento

	TALENTO ARTÍSTICO	
<i>Criança</i>	<i>Preenchimento</i>	<i>Nível</i>
Criança “MA”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	2
Criança “J”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	2
Criança “SR”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	2
Criança “IN”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	2
Criança “IR”	As variações nas linhas não contribuem para o impacto do desenho.	1
Criança “B”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	2
Criança “MG”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em	2

	elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	
Criança “MT”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	2
Criança “MR”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	2
Criança “AR”	As linhas são de espessuras variadas e utilizadas para texturizar vários elementos no desenho. Por exemplo, o contorno onde estão desenhados o lobo e a carochinha está mais carregado, representando o ecrã onde foi projetado o vídeo.	3
Criança “AN”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro. Utiliza, também, uma linha mais grossa para representar o contorno do autocarro.	2
Criança “D”	As variações nas linhas não contribuem para o impacto do desenho. Embora, exista uma variação no cabelo da figura humana.	1
Criança “SL”	As variações nas linhas não contribuem para o impacto do desenho.	1
Criança “E”	As variações nas linhas são usadas para dar um certo efeito ao desenho, e também para descrever alguns elementos específicos. Representa variações no preenchimento em elementos como o cabelo, os olhos, a roupa, a relva, o telhado da casa, o preenchimento do autocarro, o céu e os pneus do autocarro.	2

Fonte: adaptada de Krechevsky (2001, p. 154).

Como se pode observar pela leitura da *tabela 10*, relativamente à subcategoria **preenchimento**, dez crianças estão no **nível 2** (*capacidade média*), três crianças estão no **nível 1** (*pouca capacidade*) e uma criança está no **nível 3** (*grande capacidade*).

A tabela 11 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria: *nível de talento artístico* e à subcategoria: *sensibilidade estética*.

Tabela 11 – Dados relativos ao nível de talento artístico: sensibilidade estética

	TALENTO ARTÍSTICO	
<i>Criança</i>	<i>Sensibilidade estética</i>	<i>Nível</i>
Criança “MA”	A cor é escolhida deliberadamente para o propósito de decoração, embora esta possa ser exagerada ou caricatural. As formas isoladas revelam uma certa harmonia.	2
Criança “J”	A cor é escolhida deliberadamente para o propósito de decoração, embora esta possa ser exagerada ou caricatural. As formas isoladas revelam uma certa harmonia. Por exemplo, a criança representa o cabelo da figura humana de cor vermelha.	2
Criança “SR”	A preocupação com a decoração é evidente; padrões e repetições são apresentados com ritmo e embelezamento, e as formas são cuidadosas e deliberadamente colocadas. O desenho é colorido, equilibrado e rítmico, mostrando que a criança participa de maneira significativa no processo de auto – expressão estética.	3
Criança “IN”	Não se evidencia nenhuma harmonia, havendo pouca decoração e elaboração deliberadas no desenho. Podem ser usadas múltiplas cores, mas não são utilizadas para salientar o desenho, sendo principalmente funcionais. Por exemplo, esta criança usa maioritariamente duas cores, sendo uma delas com o intuito de preencher grande parte da folha (a cor verde).	1
Criança “IR”	Não se evidencia nenhuma harmonia, havendo pouca decoração e elaboração deliberadas no desenho. Podem ser usadas múltiplas cores, mas não são utilizadas para salientar o desenho, sendo principalmente funcionais.	1
Criança “B”	A preocupação com a decoração é evidente; padrões e repetições são apresentados com ritmo e embelezamento, e as formas são cuidadosas e deliberadamente colocadas. O desenho é colorido, equilibrado e rítmico, mostrando que a criança participa de maneira significativa no processo de auto – expressão estética.	3
Criança “MG”	Não se evidencia nenhuma harmonia, havendo pouca decoração e elaboração deliberadas no desenho. Podem ser usadas múltiplas cores, mas não são utilizadas para salientar o desenho,	1

	sendo principalmente funcionais.	
Criança “MT”	A cor é escolhida deliberadamente para o propósito de decoração, embora esta possa ser exagerada ou caricatural. As formas isoladas revelam uma certa harmonia.	2
Criança “MR”	A cor é escolhida deliberadamente para o propósito de decoração, embora esta possa ser exagerada ou caricatural. As formas isoladas revelam uma certa harmonia.	2
Criança “AR”	A preocupação com a decoração é evidente; padrões e repetições são apresentados com ritmo e embelezamento, e as formas são cuidadosas e deliberadamente colocadas. O desenho é colorido, equilibrado e rítmico, mostrando que a criança participa de maneira significativa no processo de auto – expressão estética.	3
Criança “AN”	Não se evidencia nenhuma harmonia, havendo pouca decoração e elaboração deliberadas no desenho. Podem ser usadas múltiplas cores, mas não são utilizadas para salientar o desenho, sendo principalmente funcionais.	1
Criança “D”	Não se evidencia nenhuma harmonia, havendo pouca decoração e elaboração deliberadas no desenho. Podem ser usadas múltiplas cores, mas não são utilizadas para salientar o desenho, sendo principalmente funcionais.	1
Criança “SL”	Não se evidencia nenhuma harmonia, havendo pouca decoração e elaboração deliberadas no desenho. Podem ser usadas múltiplas cores, mas não são utilizadas para salientar o desenho, sendo principalmente funcionais.	1
Criança “E”	A preocupação com a decoração é evidente; padrões e repetições são apresentados com ritmo e embelezamento, e as formas são cuidadosas e deliberadamente colocadas. O desenho é colorido, equilibrado e rítmico, mostrando que a criança participa de maneira significativa no processo de auto – expressão estética.	3

Fonte: adaptada de Krechevsky (2001, p. 154).

Como se pode observar pela leitura da *tabela 11*, relativamente à subcategoria *sensibilidade estética*, há um equilíbrio quanto ao número de crianças em cada nível, estando quatro crianças no **nível 2** (*capacidade média*) e quatro crianças no **nível 3** (*grande capacidade*). No **nível 1** (*pouca capacidade*) estão seis crianças.

7.2. Análise dos dados obtidos

Embora as artes geralmente sejam vistas como uma questão de “sentimento” ou “inspiração”, na verdade envolvem uma grande diversidade de capacidades e habilidades cognitivas (Krechevsky, 2001, p. 145), sendo fundamentais para o desenvolvimento da criança desde tenra idade.

Com base na apresentação dos dados, expomos de seguida, os gráficos que ilustram os resultados obtidos tendo em conta as categorias analisadas:

O gráfico 11 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria - **nível de representação** tendo em conta as subcategorias - *formas básicas*, *cor* e *integração espacial*.

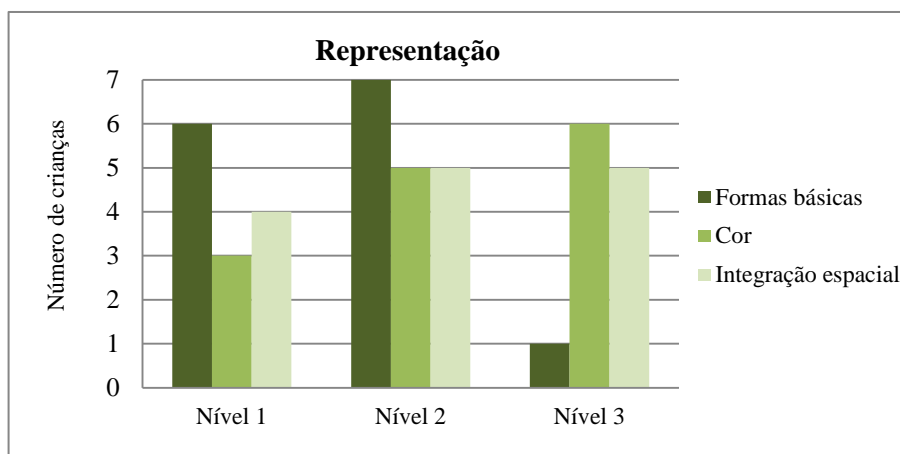


Gráfico 11 – Dados relativos ao nível de representação

A leitura do *gráfico 11* permite verificar que na subcategoria **formas básicas** o **nível 2** (*capacidade média*) é aquele em que se encontra o maior número de crianças (7), situando-se as restantes no **nível 1** (*pouca capacidade*) (6) e apenas uma criança no **nível 3** (*grande capacidade*). Relativamente à subcategoria **cor** no **nível 3** (*grande capacidade*) está o maior número de crianças (6), estando as restantes no **nível 2** (*capacidade média*) (5) e apenas três crianças no **nível 1** (*pouca capacidade*). Na subcategoria **integração espacial** as crianças estão em igual número (5) no **nível 2** (*capacidade média*) e no **nível 3** (*grande capacidade*), sendo que quatro crianças estão no **nível 1** (*pouca capacidade*).

O gráfico 12 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria - *nível de exploração* tendo em conta as subcategorias – *cor* e *dinâmica*.

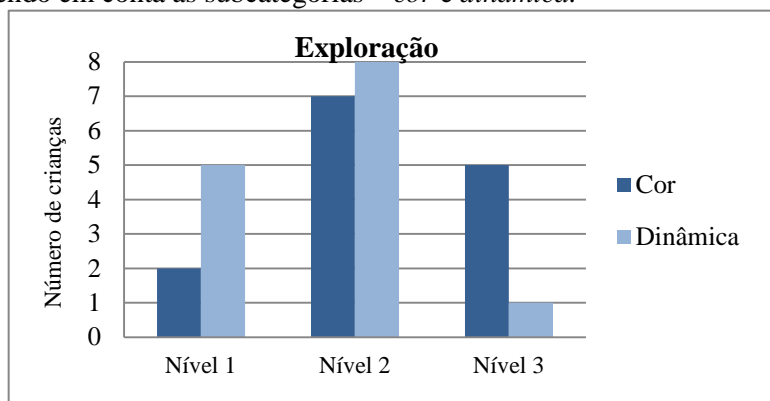


Gráfico 12 – Dados relativos ao nível de exploração

A análise do *gráfico 12* permite verificar que na subcategoria *cor* o **nível 2** (*capacidade média*) é aquele onde se encontra o maior número de crianças (7), situando-se as restantes no **nível 3** (*grande capacidade*) (5) e apenas duas crianças no **nível 1** (*pouca capacidade*). Relativamente à subcategoria *dinâmica* o **nível 2** (*capacidade média*) é onde está maior número de crianças (8), situando-se as restantes no **nível 1** (*pouca capacidade*) (5) e apenas uma criança no **nível 3** (*grande capacidade*).

O gráfico 13 ilustra os resultados obtidos relativamente à categoria - *nível de talento artístico* tendo em conta as subcategorias – *expressividade*, *preenchimento* e *sensibilidade*.

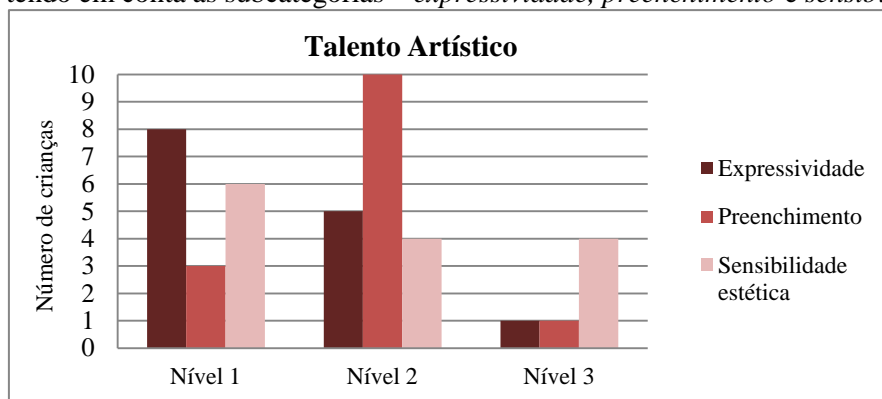


Gráfico 13 – Dados relativos ao nível de talento artístico

A leitura do *gráfico 13* permite verificar que na subcategoria *expressividade* o **nível 1** (*pouca capacidade*) é aquele em que se encontra o maior número de crianças (8), situando-se as restantes no **nível 2** (*capacidade média*) (5) e apenas uma criança está no **nível 3** (*grande capacidade*). Relativamente à subcategoria *preenchimento* no **nível 2** (*capacidade média*) está o maior número de crianças (10), estando as restantes no **nível 1** (*pouca capacidade*) (3) e apenas uma criança no **nível 3** (*grande capacidade*). E na subcategoria *sensibilidade estética* verifica-se que no **nível 1** (*pouca capacidade*) está o maior número de crianças (6), estando as restantes em igual número no **nível 2** (*capacidade média*) (4) e no **nível 3** (*grande capacidade*).

Segundo a revisão bibliográfica, e de acordo com os pressupostos teóricos desenvolvidos por Lowenfeld (1977), Luquet (1979) e Piaget (citado por Moreira, 1984), este estudo deu-nos a oportunidade para refletir sobre a questão a que nos propusemos no início deste trabalho, ou seja, se existem ou não diferenças gráficas em crianças da mesma idade, estabelecendo a relação do desenvolvimento gráfico com a faixa etária das crianças.

Tendo em conta a análise dos resultados, podemos constatar que este grupo não apresenta um desenvolvimento gráfico homogêneo, apesar de serem da mesma idade. Isso não significa que, graficamente, e segundo os autores referidos anteriormente, estas não se encontrem na etapa de desenvolvimento gráfico por eles definido. No entanto, o desenvolvimento não se evidencia da mesma forma em todos os parâmetros por estes definidos.

Segundo Lowenfeld (1977), por volta dos 3 / 4 anos de idade, a maioria das crianças está no *estádio pré – esquemático*, fazendo as primeiras tentativas de representação do real, embora de forma desordenada e com variações nos tamanhos. Nesta etapa, desenha também a figura humana e, à volta, objetos com os quais já teve contacto, neste caso os elementos da visita de estudo. A forma tem uma clara precedência sobre a cor, havendo uma relação entre a cor escolhida para pintar o objeto e o objeto desenhado. Existe, assim, uma atração pelas cores, mais do que pelo objeto representado. Quanto ao espaço, a sua representação difere muito, pois nesta etapa a criança ainda não usa as perspetivas nem a distância, não estando a representação no espaço estruturada.

Também nos desenhos das crianças se encontram, por vezes, objetos que são reproduzidos aleatoriamente. Isto acontece porque a criança concebe o espaço como se fosse o espaço que a rodeia, surgindo assim objetos mais acima, mais abaixo e uns ao lado dos outros. Deste modo, conforme os parâmetros definidos por este autor, a maioria das crianças deste grupo encontra-se no *estádio pré – esquemático*, nomeadamente nove crianças revelando um desenvolvimento gráfico satisfatório (enquadrando-se no **nível 2 – capacidade média**), tendo em conta os resultados obtidos.

Ainda referindo Lowenfeld (1977), existem duas crianças que não atingiram na totalidade todos os parâmetros definidos para o *estádio pré – esquemático*, tendo por vezes ainda características do *estádio anterior*: representam alguns rabiscos ao acaso, não se apercebendo daquilo que estão a fazer - variando no tamanho e na direção, e a cor desempenha um papel secundário. Nesta etapa estas crianças revelam um desenvolvimento gráfico insuficiente (enquadrando-se no **nível 1 – pouca capacidade**).

Contrariamente a estas, e ainda segundo o mesmo autor, três crianças atingiram na totalidade todos os parâmetros definidos no *estádio pré – esquemático*, tendo por vezes características de um *estádio mais avançado*. Este facto constata-se porque representam uma

grande variedade de elementos, como paisagens, casas, flores, animais; variando o uso das cores tendo em conta a realidade. A figura humana já tem detalhes, como expressões faciais e perspectivas. Quanto à distribuição dos elementos na folha, já obedecem a uma certa lógica, por exemplo, o céu no cimo da folha. Deste modo, estas crianças revelam um desenvolvimento gráfico de grande aptidão (enquadrando-se no **nível 3** – *grande capacidade*). Destaca-se, uma criança que apresenta nível 3 em todos os elementos analisados.

Na perspectiva de Luquet (1979), por volta dos 3 / 4 anos de idade, a maioria das crianças da amostra está na *fase do realismo falhado* (a criança tem em mente o que vai desenhar) não desenhando traços ao acaso. Apesar desta evolução, ainda existem dificuldades tanto físicas como psíquicas, isto é, ao nível do controlo dos movimentos gráficos (dificuldade em coordenar e limitar a sua ação gráfica). Nesta fase, a criança tem tendência para ocultar pormenores, não querendo referir que os desconhece (sendo capaz de os mencionar oralmente). Esses pormenores vão surgindo no desenho à medida que a criança vai pensando neles, representando em primeiro lugar, aqueles a que dá maior importância. Neste sentido, relativamente aos parâmetros definidos por este autor, a mais de metade das crianças (nove) deste grupo encontra-se na fase do realismo falhado, revelando um desenvolvimento gráfico satisfatório (enquadrando-se no **nível 2** – *capacidade média*), tendo em conta os resultados obtidos.

Ainda relativamente à perspectiva de Luquet (1979), duas crianças não abrangeram na íntegra os parâmetros determinados para a fase do realismo falhado, tendo por vezes características da fase anterior. Nesta fase, a criança desenha com o intuito de fazer linhas e não uma imagem, verificando que os outros têm capacidade gráfica para traçar linhas e também para desenhar, desconhecendo em si mesma essa capacidade. A criança possui pouca capacidade gráfica, sendo apenas capaz de representar alguns traços (que só para si própria se assemelham a qualquer coisa). Num primeiro momento, a semelhança com o objeto não foi conseguida; já no segundo momento, a criança vai acrescentando pormenores ao seu desenho, tendo a noção de que existem algumas imperfeições que podem ser corrigidas com outros traços. Desta forma, estas crianças revelam um desenvolvimento gráfico insuficiente (enquadrando-se no **nível 1** – *pouca capacidade*).

Três das crianças da amostra alcançaram na totalidade todos os parâmetros definidos na fase do realismo falhado, tendo por vezes características de uma fase mais avançada. A criança, ao considerar um elemento importante para o desenho, vai certamente utilizá-lo, nem que para isso tenha que usar a transparência, como por exemplo uma das crianças que desenha uma parte do vídeo que visualizou, tendo representado as paredes da casa transparente para que se possa

ver lá para dentro. Deste modo, estas crianças revelam um desenvolvimento gráfico de grande aptidão (enquadrando-se no **nível 3** – *grande capacidade*).

Uma das crianças da amostra destaca-se significativamente apresentando o nível 3 em todos os elementos analisados na tabela de apresentação dos dados.

Segundo Piaget (citado por Moreira, 1984), por volta dos 3 / 4 anos de idade, a maioria das crianças está na *etapa do simbolismo*. A criança interessa-se pelas realidades simbolizadas – desenhando não só o que vê mas também o que imagina, sendo o símbolo a sua maneira de representar. Através da interação do meio, a criança percebe que pode fazer novos movimentos espirais e círculos fechados evidenciando a descoberta da forma. Esta etapa é caracterizada por detalhes e os desenhos aproximam-se das formas reais. Neste sentido, relativamente aos parâmetros definidos por este autor, a maioria das crianças deste grupo encontra-se na etapa do simbolismo, revelando um desenvolvimento gráfico satisfatório (enquadrando-se no **nível 2** – *capacidade média*).

Ainda referindo Piaget, duas crianças não atingiram na totalidade todos os parâmetros definidos na fase do simbolismo, tendo por vezes características de uma fase anterior: apresentam alguns rabiscos ao acaso, não se apercebendo daquilo que estão a fazer - variando no tamanho e na direção. Desta forma, estas crianças revelam um desenvolvimento gráfico insuficiente (enquadrando-se no **nível 1** – *pouca capacidade*), tendo em conta a tabela de apresentação dos dados.

Três das crianças atingiram na totalidade todos os parâmetros definidos na fase do realismo, tendo por vezes características de uma fase mais avançada. Os seus desenhos perdem o carácter mágico e assumem regras e convenções definidas, adquirindo maior estruturação e expressividade. As representações gráficas, destas crianças, são fiéis ao aspeto observável dos objetos representados, sendo mais lógicos do que visuais e existindo um interesse pelos detalhes decorativos. Os desenhos têm um princípio, meio e fim, e as figuras humanas aparecem vestidas. A criança dá grande importância aos pormenores, como por exemplo às cores reais. Assim, estas crianças revelam um desenvolvimento gráfico de grande aptidão (enquadrando-se no **nível 3** – *grande capacidade*). De novo, uma das crianças destaca-se significativamente apresentando o nível 3 em todos os elementos analisados na tabela de apresentação dos dados.

Tendo em conta os objetivos formulados para este trabalho podemos dizer que não existe uma relação evidente/ explícita entre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento etário. Embora possa haver, em algumas crianças, um paralelismo entre os dois aspetos, o facto é que no nosso estudo essa relação não se verifica. Nesta linha de pensamento e tendo em conta o objetivo por nós formulado, relativamente à existência ou não de diferenças gráficas entre crianças com o mesmo nível etário, podemos afirmar, que existem diferenças entre crianças com

o mesmo nível etário. Este aspeto vai de encontro ao referido pelos autores: podem existir dentro de um mesmo estágio oscilações ou diferenças, justificadas quer pelo contexto, quer pelo desenvolvimento global da criança ou quer pelo interesse que a criança tem ou não em desenvolver este tipo de atividades.

Estes dados permitem-nos, também, confirmar o primeiro objetivo deste estudo: compreender o desenvolvimento gráfico das crianças, já que foi possível percebermos como as crianças desenham e de que forma o fazem, tendo constatado que cada uma tem a sua maneira gráfica de representar as vivências.

Torna-se, assim, relevante refletir sobre o papel do educador na compreensão do desenho, mais especificamente do desenvolvimento gráfico das crianças. A aplicação de estratégias e a planificação de atividades de desenho em idade pré – escolar permitiu-nos perceber de que forma a criança evolui graficamente e, adaptar as estratégias a adotar tendo em conta as dificuldades ou facilidades das crianças em realizar a atividade. Assim, o papel do educador em todo este processo é fundamental, pois só através da prática e execução destas atividades é que é capaz de ajustar as aprendizagens tendo em conta o desenvolvimento, interesses, necessidades e aprendizagens de cada criança, de forma a alcançar resultados cada vez mais eficazes.

8. Conclusões gerais e perspectivas futuras

De acordo com a revisão bibliográfica efetuada para fundamentar o presente estudo, tivemos oportunidade de relacionar a teoria segundo autores e refletir sobre ela. Parece-nos ser útil que os educadores / professores adquiram competências na área da expressão plástica, especificamente do desenho, uma vez que se não investigarem, aplicarem e puserem em prática novas metodologias, não temos novos meios para promover a aprendizagem das crianças. É através do educador / professor que a criança adquire novos conhecimentos, desenvolve competências, habilidades e aptidões, sendo, por isso, fundamental que estes deem a conhecer às crianças a realidade, a novidade, despertando a curiosidade, o interesse e empenho (Decreto Lei nº 241, 2001). Por isso, os educadores de infância / professores devem ser ativos e interessados, para que façam o uso correto das produções gráficas das crianças.

A realização deste estudo, para além da procura de respostas a questões que foram sendo colocadas ao longo do nosso percurso académico, representou também a reflexão sobre onde, quando e como utilizar o desenho infantil no contexto das práticas educativas no jardim de infância.

Como limitações do estudo consideramos que, sendo um estudo de caso, a amostra é restrita pelo facto de ter sido contemplado apenas um grupo de crianças desta idade, pelo que os seus resultados não podem ser generalizados. Outro limite é o facto de apenas termos analisado desenhos sobre uma temática, o que pode ter limitado a produção das crianças.

Em nosso entender, o desenho é fator determinante no sucesso do processo de ensino e aprendizagem e se as crianças não tiverem oportunidade de realizar atividades de expressão plástica, nomeadamente produções gráficas (desenhos) poderá ser prejudicial para o seu desenvolvimento gráfico, em competências como: representação das formas básicas, utilização da cor, organização espacial, dinâmica impressa no desenho, expressividade e sensibilidade estética.

O educador / professor (particularmente no jardim de infância) devem estar atentos ao desenvolvimento de cada criança, para que as estratégias adotadas sejam as mais adequadas, não só à idade, mas também ao desenvolvimento gráfico de cada criança. Deste modo, as atividades deverão ser adaptadas às capacidades e ao ambiente, proporcionando articulação entre o desenvolvimento gráfico e o desenvolvimento etário.

Neste contexto, consideramos que seria importante, ao planificar atividades de desenho, disponibilizar materiais diversificados como, canetas de filtro, lápis de cera ou até mesmo tintas para que as crianças tenham mais oportunidade de escolha e opções de experimentação. Poderíamos ainda facultar outro tipo de suportes que permitissem uma exploração diferente da folha branca habitual (normalmente A4) que limita a criança, por exemplo, folhas de tamanhos

maiores (A3 ou A2) ou mais pequenos (A5) e com outras cores; sarapilheira como suporte para trabalhos com tintas; cartão, cartolina, entre outros materiais. Importante, também, é o tempo para explorarem os materiais e a disposição dos mesmos para a criança para os poder utilizar sempre que necessário.

Neste âmbito, a adequada organização do espaço e a distribuição e organização dos materiais devem favorecer a exploração e manipulação, alargando as possibilidades de expressão e criatividade. Torna-se, também, relevante proporcionar situações de observação e representação dos objetos e do meio envolvente, pois permite um uso global e mais completo da compreensão de como a criança interroga e vivencia o que a envolve.

Conclusão final

A importância da Prática de Ensino Supervisionada é fundamentada pelo seu papel pedagógico - profissional e como ferramenta de avaliação das competências adquiridas ao longo do processo de formação de um educador / professor.

Após toda esta experiência vivida podemos mencionar que a faixa etária das crianças onde estagiámos nos causou inicialmente um pouco de receio pois os 3 /4 anos de idade (educação pré – escolar) e os 5 /6 anos de idade (1º Ano do 1º CEB) para além de serem fases em que as estratégias pedagógicas têm que ser muito bem delineadas são, também, faixas etárias que exigem do educador / professor destreza e flexibilidade ao nível da escolha das estratégias e forma de aplicação das mesmas. Este receio deve-se, também, ao facto de serem faixas etárias com as quais ainda não tínhamos tido oportunidade de contactar pelo que a adaptação foi mais difícil pois não sabíamos muito bem como haveríamos de lidar com algumas das situações com que nos deparámos. No entanto, com o avançar do tempo ultrapassámos esse obstáculo compreendendo melhor o processo educativo utilizado nestes níveis de ensino.

Quanto à relação pedagógica, pelo observado e experienciado, conhecer as crianças / alunos e estabelecer uma boa relação pedagógica entre professor / aluno é fundamental para alcançar um processo de ensino e aprendizagem eficaz e profícuo. Todas crianças têm as suas especificidades principalmente nas faixas etárias mencionadas, exigindo uma procura e adaptação mais específica e pormenorizada.

Realçamos, ainda, que o facto de termos lidado com as idades referidas (particularmente com 5 / 6 anos de idade) permitiu compreender e aprender que ensinar a ler, escrever e contar exige ter a noção de que é necessário delinear muito bem as estratégias a utilizar, adaptando-as à realidade do meio, da escola, da turma e, principalmente, de cada aluno em particular.

Acrescentamos, ainda, que o presente estudo se revelou um processo fundamental de articulação de saberes práticos e teóricos sobre os processos de aprendizagem e compreensão do desenvolvimento da criança. Educar, não é só simplesmente debitar as informações; é tornar as crianças capazes de se desenvolverem tanto a nível escolar bem como pessoal. Como futura educadora / professora desenvolvemos consciência de que devemos formar /educar as crianças em todos os sentidos:

Educar, no sentido que atribuímos à palavra consiste em dar ao ser humano, no decurso do seu período de crescimento, os meios intelectuais e morais que lhe permitirão conduzir-se dignamente na existência. Educar é ensinar a criança a conduzir-se, usar judiciosamente a sua liberdade, a sentir-se responsável pelos seus actos. É isso Educação (Dottrens, 1974, p. 49).

Assim, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada todas as experiências foram indispensáveis pois aprendemos imenso, ficámos a conhecer um pouco da realidade educativa que existe nos dias de hoje, e tomámos conhecimento de técnicas, métodos e estratégias a utilizar futuramente como docentes.

Finalizando, ser educadora / professora é muito gratificante, mas difícil pois (...) *não basta apenas saber muito (...) é preciso que tudo isto passe pelo desejo de querer ser um bom profissional da educação, um educador que envolva a pessoa toda ...* (Alarcão, 1996, p. 177). Com tal, ser educador / professor *não é apenas uma ciência, é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida* (ibidem), com o intuito de ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se de modo progressivo. É, também, educar-se, desenvolver-se e crescer com as próprias crianças / alunos em contexto educativo.

Desta forma, todos nós fomos alunos um dia, admiramos aqueles homens e mulheres que apesar das dificuldades insistiam em libertar-nos pelo conhecimento, obrigando-nos a pensar, a imaginar, a problematizar, a relativizar...Agradecemos a todos aqueles que admirámos e admiramos, e com os quais aprendemos a ser mais pessoa. E agradecemos a todos os professores e professoras que me mostraram como era nobre a profissão de PROFESSOR (sem autor, s/d).

Bibliografia

- Abecasis, M. (1993). *Ser o mesmo e ser outro. Dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Contexto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amante L. (1993). *Desenvolvimento de uma aplicação em hipertexto/hipermédia: o desenho infantil*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta. Lisboa.
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., Pinto, R. (2008). *Estudo de caso*. Trabalho da Unidade Curricular Métodos de Investigação em Educação apresentado ao Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Associação de Educadores do distrito da Guarda (1996). *A criança e o desenho*. Viseu: Novelgráfica.
- Bee, H. (1986). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: editora HarbraItda.
- Cardoso, C., Valssassina, M. (1988). *Arte infantil – Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: edições Almedina.
- Cox, M. (1995). *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione.
- Derdyk, E. (1990). *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione.
- Dottrens, R. (1974). *A classe em acção*. Lisboa: Edição Estampa.
- Éxupery, A. (2008). *O principezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferrão, M. (1989). *Expressão Plástica – Breves considerações. Cadernos de Educação de Infância*, nº 11, p. 13 -15. Lisboa: APEI.
- Freinet, C. (1989). *O método natural II – a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Garcia, M. (1997). *O desenho infantil – Um estudo sobre a relação com o Pensamento, a percepção e a motricidade*. Trabalho projeto apresentado à Escola Superior de Educação (Pólo de Seia), Instituto Politécnico da Guarda.
- Gesell, A. (1977). *A criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, Z. (2009). *Desenho infantil – modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em sociologia da infância*. Tese Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junqueira, G. (2005). *Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação.
- Krechevsky, M. (2001). *Avaliação em educação infantil (vol. 3)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Leite, E., Malpique, M. (1984). *Para uma troca de saberes no jardim-de-infância – desenhar, pintar a dedo, modelar, pintar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEPE.
- Leite, E. (1992). *Espaços de aprendizagem, espaços para a expressão criadora*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 23, p. 27 – 29. Lisboa: APEI.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Luquet, G. (1979). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Marques, R. (1986). *A criança na Pré – escola: efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais, como colaborar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, J., Vieira, R. (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Mialaret, G. (1981). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica e Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola.

- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pillar, A. (1984). *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, P. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino da Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ponte, J. et al. (s/d). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação - DGIDC.
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, M. (2002). *Grafismo infantil: uma análise do processo de desenvolvimento do desenho infantil de crianças de 0 a 12 anos*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade da Amazônia.
- Ribeiro, M. (2011). *Do desenho à ilustração infantil*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Belas Artes.
- Robert, G., Clero, C. (1997). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas. 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas. 3º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1997). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw – Hill.
- Vayer, P. (1976). *O diálogo corporal (a ação educativa na criança dos 2 aos 5 anos)*. Lisboa: Socicultur.
- Williams, R., Sherwood, E., Rockwell, R. (1987). *Ciência para as crianças*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza, M. (1998). *Didática da Educação infantil*. Coleção Horizontes da Didática: Edições Asa.

Webgrafia

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Pesquisado a 21 de Junho de 2012 às 18h a partir de <http://investigazona.blogspot.pt/2008/06/anlise-qualitativa-de-dados-estudo-de.html>.
- Bordini, T. (2002). *Descoberta de um Universo – A evolução do desenho infantil*. Pesquisado a 4 de Junho de 2012 às 16h a partir de <http://www.profala.com/arteducesp62.htm>.
- Fundamentos de metodologia científica. (s/d). Pesquisado a 13 de Junho de 2012 às 11h a partir de <http://www2.videolivaria.com.br/pdfs/14017.pdf>.
- O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. (s/d). Pesquisado a 31 de Maio de 2012 às 16h30 a partir de <http://www2.videolivaria.com.br/pdfs/14871.pdf>.
- <http://www.mun-guarda.pt/>. Pesquisado a 13 de Junho de 2012 às 15h.
- http://mapas.owje.com/5948_guarda-district-map-portugal.html. Pesquisado a 13 de Junho de 2012 às 15h.
- http://www.eb1-sta-zita.rcts.pt/eb1_santa_zita/index.htm. Pesquisado a 20 de junho de 2012 às 16h.

Legislação referenciada

- Decreto – Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro. Relativo às condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.
- Decreto – Lei 74/2006 de 24 de Março. Relativo à organização do ensino superior.
- Decreto - Lei nº 241, 2001 de 30 de Agosto. Relativo ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.
- Lei de bases do sistema educativo - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Relativo ao quadro geral do sistema educativo.

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha biográfica da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ficha Biográfica

Ano Letivo ____/____

Nome do Aluno: _____ Data de Nascimento ____/____/____

Ano de escolaridade: ____º Turma _____ Escola Básica de _____

Nome do Pai: _____ Contacto: _____

Nacionalidade: _____ Data de Nascimento ____/____/____

Hab. Literárias: _____ Profissão: _____

Nome da Mãe: _____ Contacto: _____

Nacionalidade: _____ Data de Nascimento ____/____/____

Hab. Literárias: _____ Profissão: _____

Encarregado de Educação: _____ Contactos _____

Endereço eletrónico: _____

Morada: _____

Caraterização familiar e sociocultural

O aluno(a) frequentou Jardim de Infância? Sim ☐ Qual? _____ Nº de anos ☐

Não ☐

Com quem vive? _____

Nº de irmãos: _____ Idades: _____ (M) ☐ (F) ☐

_____ (M) ☐ (F) ☐

_____ (M) ☐ (F) ☐

_____ (M) ☐ (F) ☐

Depois das aulas, o aluno fica ...

AEC's ☐ OTL ☐ Ama ☐ Pais ☐ Avós ☐ outras pessoas ☐ (quem) _____ só ☐

Quem acompanha os alunos nos trabalhos de casa?

Pai ☐ Mãe ☐ Irmão ☐ Avó ☐ Avô ☐ Outro ☐ _____ Não tem quem o ajude ☐

Como ocupa o aluno os tempos livres?

Vê televisão ☐ Joga no computador ☐ Lê ☐ Brinca na rua ☐ Brinca em casa ☐

Atividades: Desportivas _____

Culturais ou artísticas: _____

O aluno possui...

Dicionários ☐ Gramáticas ☐ Jogos Didáticos ☐ Enciclopédias ☐ Computador ☐ Internet ☐

A saúde do aluno

Dificuldades: Visuais ☐ Auditivas ☐ Motoras ☐ De linguagem ☐

Doenças: _____ Alergias: _____

Meio de transporte para a escola

Como se desloca para a escola?

A pé ☐ Carro ☐ Autocarro ☐ Transporte Camarário ☐

Tempo gasto no percurso casa - escola: _____ Sai de casa às _____ e chega às _____.

Observações:

Anexo 2 – Tabela de análise dos resultados adaptada de Krechewsky (2001, p. 154)

Tabela da categoria: nível de representação e as subcategorias: formas básicas, cor e integração espacial

[illegible]

Tabela da categoria: nível de exploração e as subcategorias: cor e dinâmica.

[illegible]

Anexo 3 – Tabelas dos níveis de avaliação dos elementos do desenho

NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO: A capacidade de criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns (por exemplo, pessoas, vegetação, casa, animais), bem como a capacidade de coordenar esses elementos espacialmente em um todo unificado (Feinburg, 1987).

ELEMENTOS	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Formas básicas	<p>As linhas verticais, diagonais e horizontais existem isoladamente. Os desenhos que abrangem estruturas estão cobertos por rabiscos, e os rabiscos são aleatórios.</p> <p>Objetos, como pessoas ou casas, estão incompletos (por exemplo, girinos sem partes importantes).</p> <p>7</p> <p>Os tamanhos das unidades não são consistentes dentro do objeto ou entre os objetos (por exemplo, a cabeça é maior do que o corpo para uma pessoa, o bebê é maior do que a mãe).</p>	<p>Certas formas geométricas (círculos, retângulos, triângulos) estão associadas à tendência de combinar esses sinais em padrões mais intrincados.</p> <p>Estão presentes os aspectos principais dos desenhos (por exemplo, braços, pernas e olhos para uma pessoa; orelhas, olhos e boca para um cachorro; quadrados simples para as janelas).</p> <p>As proporções usadas são essencialmente consistentes com a realidade dos objetos e das figuras, mas não entre eles.</p>	<p>Os contornos estão presentes. A geometria não é o mecanismo principal para construir o desenho. Podem estar presentes perfis e visões laterais.</p> <p>São incluídos aspectos detalhados identificáveis (por exemplo, dedos, sobrancelhas, sapatos e roupas para umas pessoas; quadrados com uma cruz para as janelas).</p> <p>As proporções são semelhantes à realidade e consistentes dentro dos objetos e das figuras e entre eles (por exemplo, as mãos são menores que os pés; as pessoas são menores que as casas).</p>
Cor	<p>As cores são usadas aleatoriamente, sem nenhuma relação com os objetos retratados nos desenhos.</p>	<p>São usadas múltiplas cores com, pelo menos, dois exemplos de cor representacional, realista ou verdadeira.</p>	<p>São usadas múltiplas cores para desenhar, e elas são colocadas deliberadamente na maioria dos desenhos (por exemplo, sol amarelo, céu azul ou grama verde). Poucos desenhos têm cores não – realistas.</p>
Integração espacial	<p>Os elementos flutuam ambigualmente no espaço. objetos, figuras e características estão de cabeça para baixo, inclinados e tortos, espalhados pela página.</p>	<p>Há um reconhecimento incipiente da linha base. Os objetos e as figuras frequentemente não estão relacionados uns aos outros ou estão limitados a uma área específica da página (por exemplo, um canto ou um centro da página).</p>	<p>Os elementos revelam um claro senso da linha base (por exemplo, terra e céu). Os objetos são mostrados uns em relação aos outros e à página como um todo. Um claro senso de topo, dentro e fora está evidente.</p>

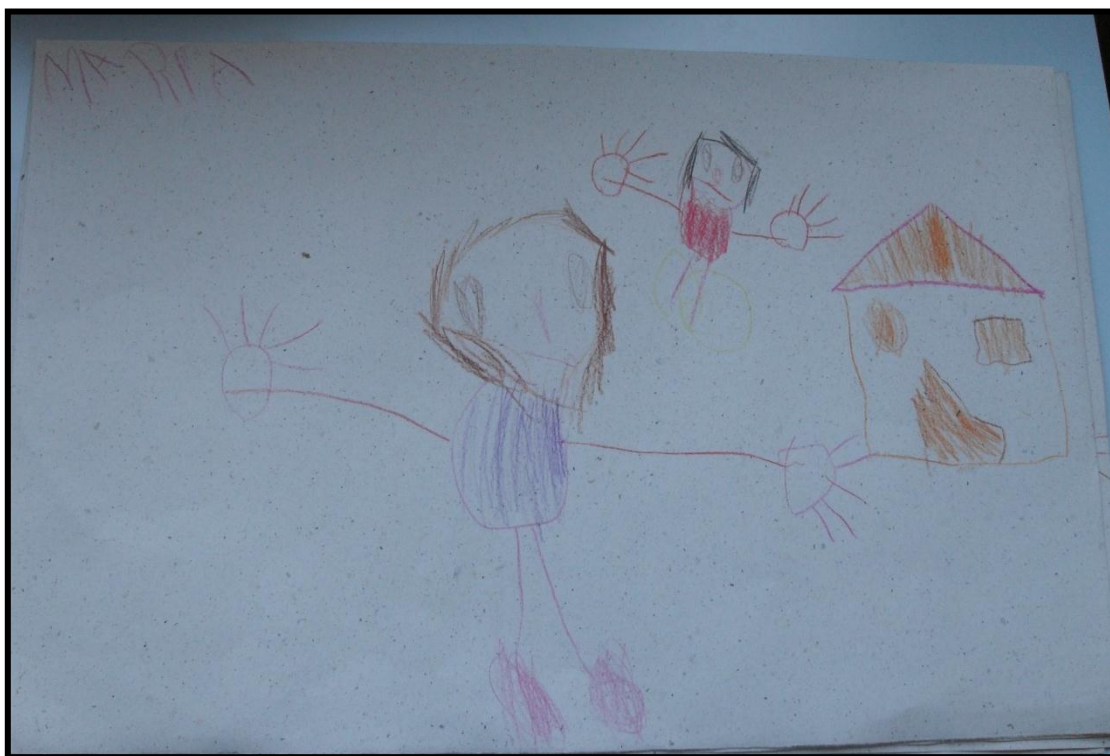
NÍVEL DE EXPLORAÇÃO: A extensão em que a flexibilidade, a generatividade, a inventividade e as variações refletem-se nos designs e nos desenhos representacionais da criança, bem como no seu uso dos materiais de arte (Feinburg, 1988; Feinburg, comunicação pessoal, 15 de maio de 1990; Gardner, 1980; Goodman, 1988; Strauss, 1978).

ELEMENTOS	Nível 1	Nível 2	Nível 3
<i>Cor</i>	Cada desenho simples é essencialmente monocromático. As cores são usadas consistentemente de desenho para desenho com poucas mudanças.	São usadas cores múltiplas. O padrão dominante é simplesmente brincar com a cor.	São usadas cores múltiplas eficientemente para descrever o humor ou a atmosfera. O contraste e a mistura de cores estão aparentes. Os desenhos são coloridos e interessantes.
<i>Dinâmica</i>	Linhas e formas são consistentemente retratadas de maneira muito rígida; os desenhos dependem exclusivamente de formas geométricas, com pouco uso de diagonais, fragmentação ou linhas soltas. Os desenhos parecem estáticos e repetitivos.	Linhas e formas são usadas de forma divertida ou vigorosa nos desenhos representacionais e designs. Os desenhos parecem tranquilos e livres, fluindo espontaneamente.	Linhas, formas e cores evocam um movimento vivido, com ritmo, equilíbrio e harmonia; pode ser exibida uma tensão dinâmica.

NÍVEL DE TALENTO ARTÍSTICO: A capacidade de utilizar os vários elementos da arte (por exemplo, linha, cor e forma) para retratar emoções, produzir certos efeitos e embelezar os desenhos (Feinburg, 1988; comunicação pessoal, 15 de maio de 1990; Gardner, 1980; Goodman, 1968, 1988; Winner, 1982).

ELEMENTOS	Nível 1	Nível 2	Nível 3
<i>Expressividade</i>	Evidencia-se pouca emoção nos desenhos (por exemplo, a pessoa não apresenta nenhuma expressão facial). Os desenhos dificilmente evocam alguma reação ou resposta emocional.	Evidencia-se a capacidade de evocar sentimentos ou estados de ânimo por meio de linhas e formas, embora exista um certo grau de ambiguidade.	Um estado de ânimo ou tom é intensamente transmitido por meio da representação literal (por exemplo, sol sorridente, rosto chorando) e características abstratas (por exemplo, cores escuras ou linhas pendentes podem expressar tristeza). O desenho parece “alegre”, “triste” ou “vigoroso”.
<i>Preenchimento</i>	As variações nas linhas (se houver) não contribuem para o impacto dos desenhos.	As variações nas linhas são usadas para dar certo efeito aos designs, e também para descrever um ou dois elementos específicos nos desenhos representacionais (por exemplo, cabelo ou olhos).	Linhas de espessuras variadas são usadas para texturizar vários elementos no desenho. Um efeito especial (por exemplo, sombra) pode ser produzido.
<i>Sensibilidade estética</i>	Não se evidencia nenhum senso de beleza; há pouca decoração e elaboração deliberadas nos desenhos. Podem ser usadas múltiplas cores, mas elas não são utilizadas para salientar o desenho, sendo principalmente funcionais (por exemplo, um arco íris).	A cor é escolhida deliberadamente para o propósito de decoração, embora esta possa ser exagerada ou caricatural (por exemplo, um círculo extra no rosto como maquiagem). As formas isoladas revelam um certo senso de beleza e harmonia.	A preocupação com a decoração é evidente; padrões e repetições são apresentados com ritmo e embelezamento, e as formas são cuidadosas e deliberadamente colocados. Os desenhos são coloridos, equilibrados e rítmicos; mostram um indivíduo que participa de maneira significativa do processo de auto – expressão estética.

Anexo 4 - Desenhos das crianças



Desenho da criança “MA”



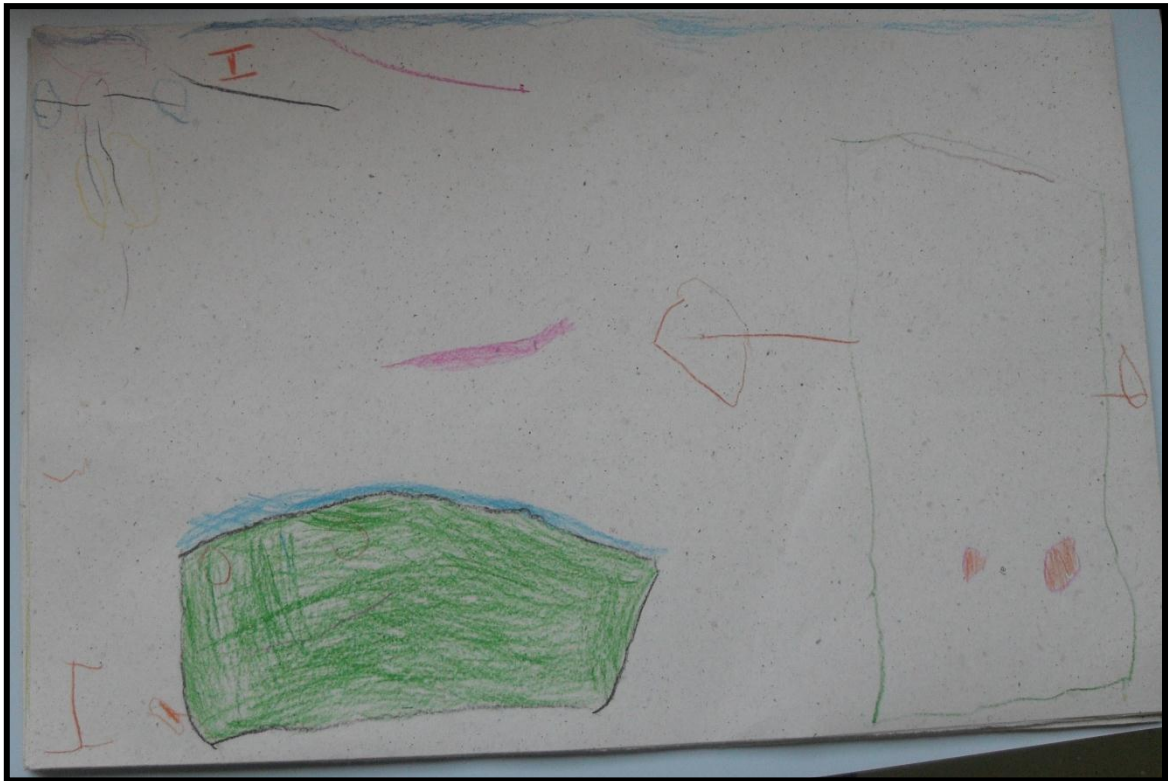
Desenho da criança “J”



Desenho da criança "SR"



Desenho da criança "IN"



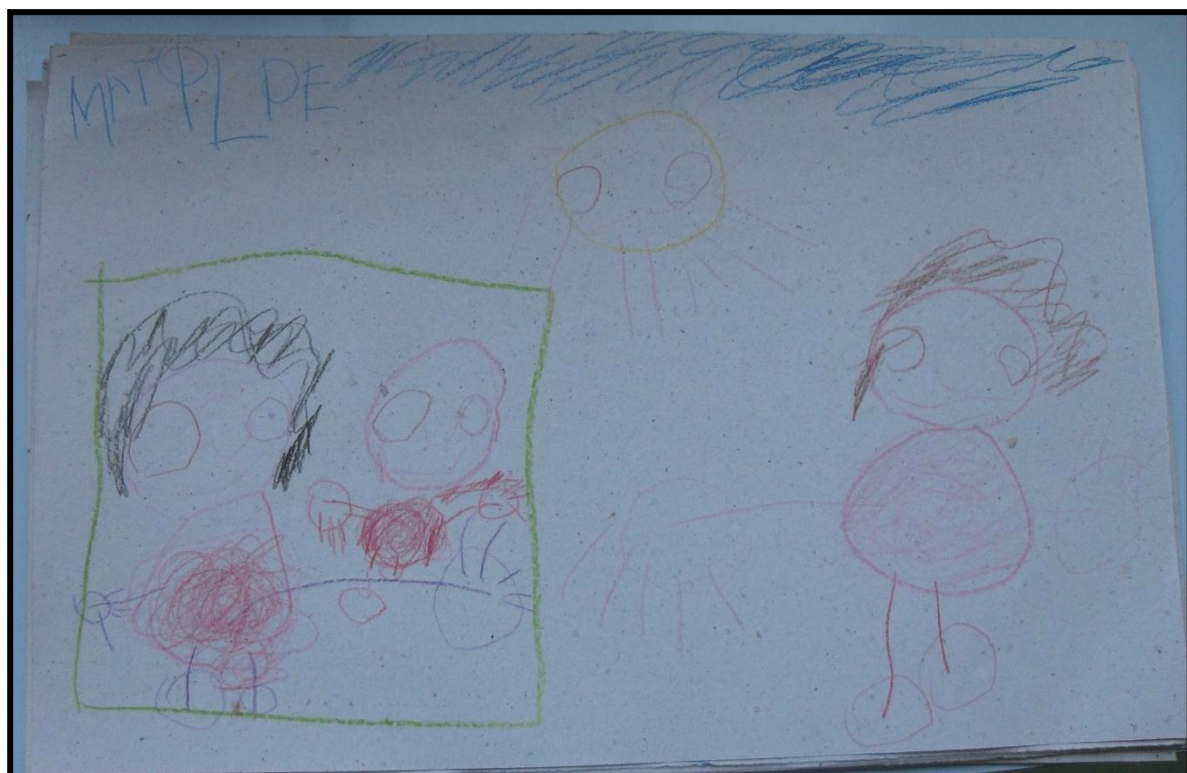
Desenho da criança “IR”



Desenho da criança “B”



Desenho da criança “MG”



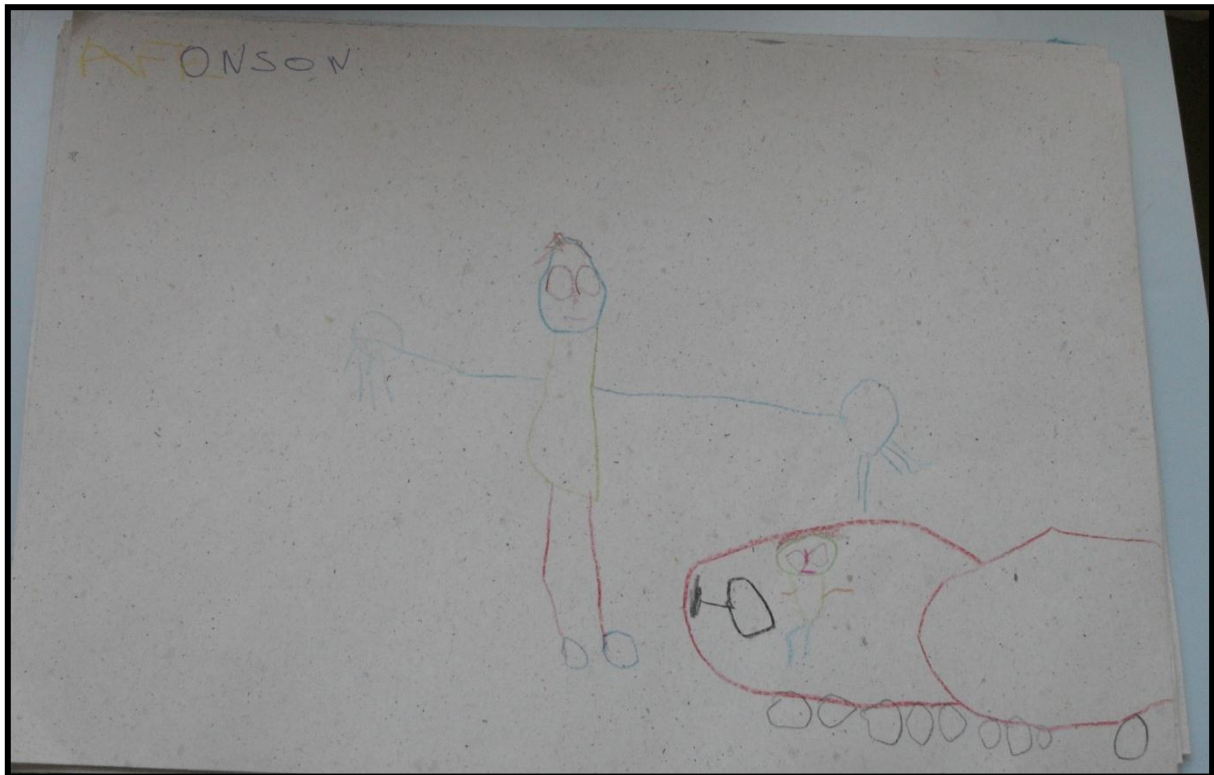
Desenho da criança “MT”



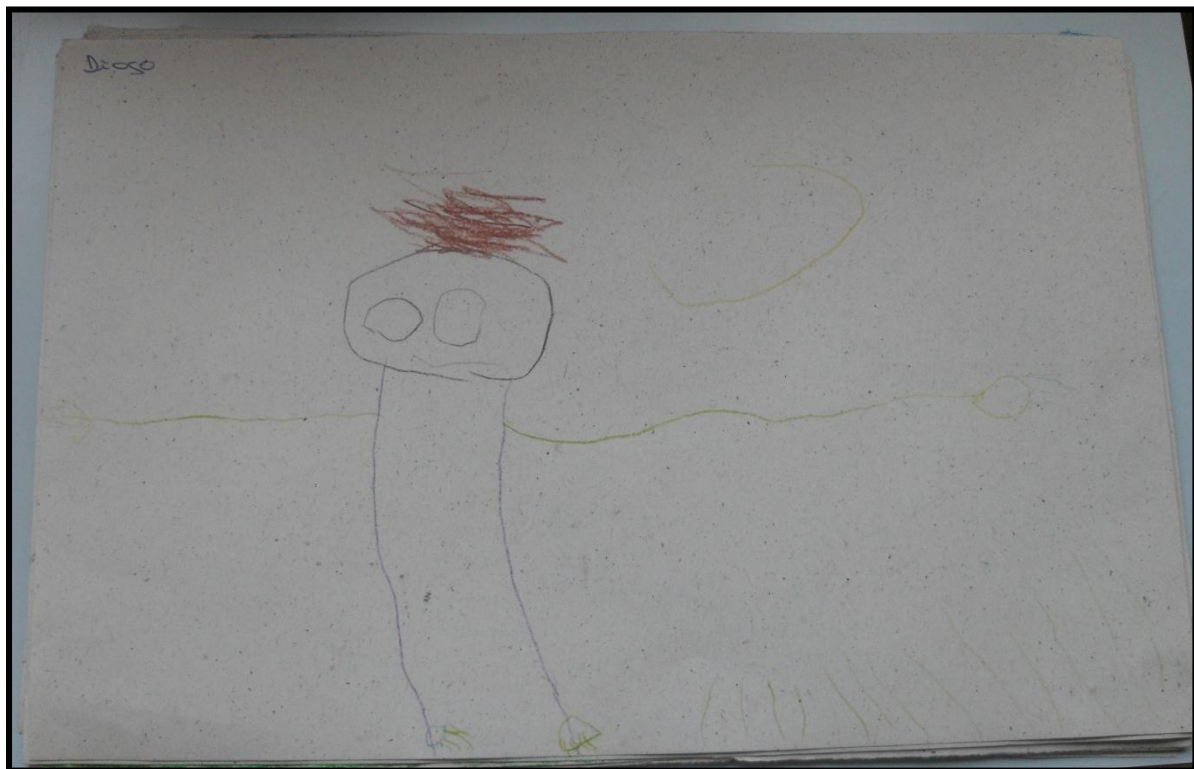
Desenho da criança "MR"



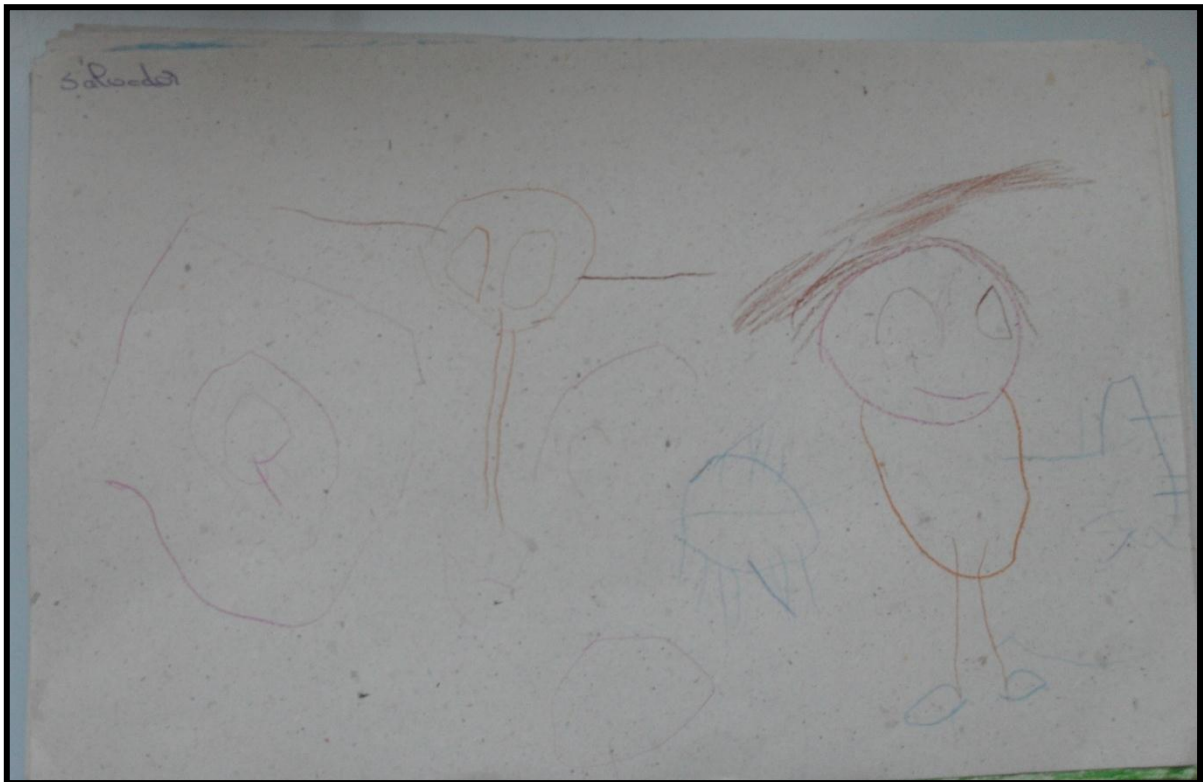
Desenho da criança "AR"



Desenho da criança "AN"



Desenho da criança "D"








Desenho da criança “SL”



Desenho da criança “E”

APÊNDICE

Apêndice 1 - Tabela de resposta à questão problema: *O que vai acontecer aos materiais?*

CRIANÇA	MATERIAL	<i>Papel de jornal</i>	<i>Tampa de metal</i>	<i>Vidro</i>	<i>Tampa de Plástico</i>	<i>Casca de maçã</i>
						
“JS”		Desaparece	Desaparece	Desaparece	Vai desaparecer	Desaparece
“MR”		Desaparece	Vai desaparecer	Fica lá	Vai lá estar	Desaparece
“AR”		Desaparece	Fica lá	Desaparece	Vai lá estar	Vai lá estar
“MT”		Desaparece	Vai desaparecer dali	Vai desaparecer	Vai desaparecer	Vai desaparecer
“D”		Desaparece	Está molhada	Vai ficar	Desaparece	Vai desaparecer
“SL”		Vai ficar molhado	Vai molhar-se toda	Fica lá	Vai lá estar	Desaparece
“SR”		Vai ficar molhado	Fica lá	Fica lá	Vai lá estar	Vai desaparecer
“JO”		Desaparece	Fica lá	Fica lá	Vai lá estar	Desaparece

“MA”	Não sabe	Não sabe	Fica lá	Não quis responder	Não sabe
“B”	Cresce	Vai desaparecer	Fica lá	Desaparece	Fica na terra
“E”	Fica molhado	Fica lá	Fica lá	Vai ficar lá	Vai ficar lá
“MG”	Desaparece	Desaparece	Desaparece	Desaparece	Desaparece
“AN”	Desaparece	Desaparece	Fica lá	Desaparece	Desaparece
“IN”	_____	_____	_____	_____	_____
“IR”	Fica molhado	Desaparece	Fica lá	Vai lá estar	Fica lá